

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Nevena M. Buđevac

Razvojni efekat simetrične vršnjačke
interakcije tokom početnog ovladavanja
čitalačkom pismenošću

Doktorska disertacija

Beograd,
2012

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Nevena M. Buđevac

Developmental effect of symmetrical peer
interaction during initial phases of reading
literacy development

Doctoral dissertation

Belgrade,
2012

Mentor:

dr Aleksandar Baucal, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Dragica Pavlović Babić, naučni saradnik, Univerzitet u Beogradu, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet

dr Dejan Lalović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Biljana Trebješanin, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Datum odbrane:

IZJAVE ZAHVALNOSTI

Svakom početniku su potrebni podrška i vođenje strpljivih, iskusnih kolega. Među brojnim osobama koje su direktno učestvovala u mom profesionalnom razvoju, na ovom mestu želim da se zahvalim onima koji su najdirektnije bili uključeni u izradu ovog rada.

Hvala stručnim saradnicima iz osnovnih škola „Branko Radičević“ u Batajnici i „Jovan Dučić“ na Novom Beogradu, koji su razumeli i podržali moju želju da uradim ovo istraživanje, iako je to od njih zahtevalo mnogo svakodnevnog strpljenja tokom nekoliko nedelja, koliko sam provela u njihovim školama. Takođe, zahvaljujem se deci iz ovih škola, koja su se veoma trudila da „mi pomognu da dobijem dobru ocenu za svoj domaći zadatak“.

Zahvaljujem se svojim kolegicama i prijateljicama, Mirjani Mandić i Smiljani Jošić, koje su mi pomogle da prikupim podatke, stavljajući mi na raspolaganje svoje vreme i znanje.

Hvala Jovanu Čudomiroviću, koji je svojim lektorskim sugestijama učinio tekst daleko čitljivijim.

Veliko hvala mojoj profesorki Biljani Trebješanin na ogromnoj podršci tokom celokupnog rada na tezi, kao i na poverenju koje mi ukazuje svakog dana.

Takođe, zahvaljujem se komisiji koju čine Dragica Pavlović Babić, Dejan Lalović i Biljana Trebješanin na konstruktivnoj diskusiji tokom odbrane nacrtu rada, koja me je vodila kroz rad na ovoj tezi, kao i na komentarima na radnu verziju teksta.

Moj dragi kolega Francesco Arcidiacono naučio me je da razumem ono što mi ispitanici govore, i pored toga što govore jezikom koji on ne zna, zbog čega je moja zahvalnost za sav trud koji je u to uložio višestruko uvećana.

Na kraju, posebno mesto pripada mom mentoru, Aleksandru Baucalu, ne samo zbog velike posvećenosti tokom rada na ovoj tezi već i zato što je prepoznao i godinama uporno hranio moj entuzijazam, na čemu sam mu neizmerno zahvalna.

RAZVOJNI EFEKAT SIMETRIČNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE TOKOM POČETNOG OVLADAVANJA ČITALAČKOM PISMENOŠĆU

Rad se bavi mogućnostima podsticanja razvoja čitalačke pismenosti kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Čitalačka pismenost jedna je od ključnih kompetencija, kako za akademski uspeh, tako i da produktivno učešće u savremenom društvu, zbog čega se smatra osnovnim sredstvom obrazovanja i individualnog razvoja. Nadovezujući se na dosadašnje nalaze o razvojnoj delotvornosti simetrične vršnjačke interakcije (interakcije u koju svi učesnici ulaze bez kompetencije potrebne da reše zadatak sa kojim su suočeni), ova studija proširuje saznanja o njenim efektima na domen razvoja čitalačke pismenosti. S obzirom na značajnu ulogu prvih godina školovanja u ovladavanju čitanjem, ovo istraživanje fokusira se na decu prvog i četvrtog razreda. Osim toga, dosadašnji nalazi o delotvornosti simetrične vršnjačke interakcije ne nude direktne podatke o njenim efektima na uzrastima na kojima proces decentracije nije završen, što je bio dodatan motiv da se bavimo ulogom ovog vida interakcije u razvoju novih kompetencija na pomenutim uzrastima.

Ciljevi rada bili su: (1) da se ispita na koji način deca, kroz zajedničku aktivnost u simetričnoj interakciji, mogu razvijati čitalačku pismenost; (2) da se proverí da li se i na koji način čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu interakciju i na uzrastima na kojima proces decentracije još uvek nije završen; (3) da se omogući uvid u teškoće sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza ovladavanja čitanjem i utvrdi da li se one mogu ublažiti kroz ovaj tip vršnjačke interakcije.

Uzorak su činila deca prvog i četvrtog razreda osnovnih škola iz Beograda. Korišćeni su zadaci koji ispituju razumevanje pročitano g teksta iz zbirki Kreativnog centra – Jezičke škole 1, Jezičke škole 4, Razumem šta čitam 5 (ukupno 77 zadataka). Istraživanje je sprovedeno kombinovanom primenom kvantitativne i kvalitativne metode. U prvoj fazi istraživanja ispitano je 147 dece prvog i 173 dece četvrtog razreda. Na osnovu rezultata te faze formirani su parovi (sa istim skorom na pretestu) i odabrani zadaci za glavnu fazu istraživanja. Odabrano je ukupno 40 parova dece (po 20 na svakom uzrastu), tako da je na svakom uzrastu bilo po 10 parova dece niskog

postignuća na skali čitalačke pismenosti i 10 parova dece prosečnog postignuća na ovoj skali. Uz to, formirana je kontrolna grupa (40 dece). Za svaki par odabrano je po 5 zadataka koji su, prema rezultatima prve faze, bili u njihovoj zoni narednog razvoja. Tokom druge faze deca su najpre samostalno, a potom i u paru rešavala odabrane zadatke. Deca iz kontrolne grupe rešavala su iste zadatke samostalno. Dve nedelje nakon toga, sva deca su bila retestirana, kada su ponovo individualno rešavala zadatke.

Primenom TSO (teorije stavskih odgovora) i logičkom analizom korišćenih zadataka napravljena je skala razvoja čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. Analiza zadataka je pokazala da se nivoi skale međusobno razlikuju, tako da je operacija koju dete može primeniti na tekstu na jednom nivou čitalačke pismenosti istovetna operaciji koju je moglo primeniti na prethodnom nivou, s tim da je sada može primeniti na složenijem tekstu, a takođe može koristiti tekst na kvalitativno složeniji način ukoliko on nije složeniji nego ne prethodnom nivou.

Rezultati su pokazali da efekat simetrične vršnjačke interakcije na razvoj čitalačke pismenosti postoji samo kod dece niskog postignuća (na oba uzrasta napredovala su samo deca niskog početnog postignuća, dok su deca prosečnog postignuća ostala na istom nivou), na osnovu čega možemo reći da se korišćenje kompetencija kroz simetričnu interakciju može unaprediti i pre nego što je proces decentracije završen. Uporedna analiza podataka iz svih faza istraživanja pokazala je da simetrična interakcija prvenstveno podstiče bolje korišćenje već postojećih kompetencija, a najčešće ne učestvuje u izgrađivanju novih. Još jedan od važnih zaključaka ovog istraživanja jeste da efekat ovog vida interakcije na razvoj čitalačke pismenosti na ispitivanim uzrastima prvenstveno potiče od prilika da se kroz dijalog sa vršnjakom utvrdi ispravnost sopstvenog mišljenja, a ne od prilika da se o različitim mišljenjima diskutuje, kako bi se nova znanja i kompetencije na taj način kokonstruisala. Na kraju, kvalitativna analiza ukazala je na nedostatak motivacije jednog dela dece da čitaju i razmišljaju o pročitanim tekstovima, zbog čega ova deca sporije napreduju od svojih vršnjaka.

Pored zaključaka koji su direktno vezani za glavna istraživačka pitanja, kroz kvalitativnu analizu došli smo do niza podataka koji ukazuju na različite

aspekte vršnjačke interakcije koji nisu bili u fokusu ove studije, ali su značajni za razumevanje dinamike socijalne interakcije i njenih efekata na učenje i razvoj, zbog čega bi ih trebalo detaljnije istražiti. Tu, pre svega, mislimo na veoma važnu ulogu povratne informacije o predloženom odgovoru, koja može doći od nastavnika, a koja je, kao što smo videli, ključna kako bi deca kroz simetričnu interakciju bila u prilici da od dva netačna odgovora zajedno dođu do tačnog. Takođe, nalazi su ukazali na potencijalnu ulogu argumentacije u građenju saradnje među decom, što je tema koju je važno dalje sistematski istražiti, jer do sada nije bila predmet naučnih istraživanja, koja su se prvenstveno bavila njenom delotvornošću za rešavanje zadatka (kognitivnim aspektom argumentacije). Na kraju, jedan od veoma važnih nalaza, s obzirom na razvojni potencijal učešća u argumentovanim diskusijama, jeste podatak o tendenciji dece da u nekim situacijama izbegavaju razmatranje različitih stanovišta, da bi očuvali dobre odnose sa vršnjakom.

Pored značaja koji prezentovani nalazi i zaključci imaju za oblast razvojne psihologije, njihove implikacije za obrazovnu praksu zauzimaju posebno mesto u ovom radu.

Ključne reči: čitalačka pismenost, simetrična interakcija, vršnjačka interakcija, razvoj kompetencija, obrazovanje, analiza dijaloga, argumentacija, sedmogodišnjaci, desetogodišnjaci

Naučna oblast: Psihologija

Uža naučna oblast: Razvojna i pedagoška psihologija

UDK: 159.922:37.014.22(043.3)

DEVELOPMENTAL EFFECT OF SYMMETRICAL PEER INTERACTION DURING INITIAL PHASES OF READING LITERACY DEVELOPMENT

The study is addressing the topic of reading literacy development through symmetrical peer interaction. Reading literacy is treated as one of the key competencies influencing academic success as well as efficient participation in modern society. For that reason it is considered as an important tool in education and individual development. In continuation with previous results concerning the effectiveness of symmetrical peer interaction (an interaction which all the participants enter without a competence needed to complete the task they are faced with) this study broadens our knowledge about its effects on reading literacy development. Having in mind the importance of the first few years of education for the reading skills development, the research focuses on first- and fourth-graders. Besides that, preceding results about symmetrical interaction effects do not offer direct data about its effectiveness at the ages before the decentration process is over, which was the additional motive to look at the role of this interaction type in the new competence development at the aforementioned ages.

The aims of this study were: (1) to explore if (and in which way) children can develop reading literacy skills through joint activity within symmetrical interaction; (2) to check if reading literacy can develop through symmetrical interaction at the ages before the decentration process is finished; (3) to look at the difficulties children are faced with during the starting phases of reading literacy development and to investigate if they can be reduced through this kind of interaction.

The sample consisted of first- and fourth-graders from Belgrade schools. The reading tasks (77 tasks in total) used in the study were taken from the school workbooks – Jezičke škole 1 [Language schools 1], Jezičke škole 4 [Language schools 4], Razumem šta čitam 5 [I understand what I read 5]. The research was done applying both quantitative and qualitative methods. In the first phase 147 first-graders and 173 fourth-graders were examined. According to the first phase results, the pairs of children (with the same score in the pre-

test) for the main phase were formed and tasks for each pair were chosen. In total, 40 pairs (20 per age) were selected, so that there were 10 pairs of poor readers and 10 pairs of average readers at each age level. In addition to that, there was a control group of 40 children. Using the first phase results, for each pair we have chosen 5 tasks which were in their zone of proximal development. During the second phase children were firstly asked to complete these tasks individually, and immediately after to make it together with a peer. Children from the control group worked on the tasks only individually. After the two weeks pause all the children were retested individually.

Using IRT (Item Response Theory) analysis and doing logical analysis of the tasks, we have made the scale of reading literacy development for the first four grades. The analysis revealed that the scale levels differ in a way that the operation which a child can perform on the text is the same as the operation done on the previous level, but it can be done on more complex texts and at the same time he/she can use a text in a qualitatively more complex way if its complexity is not higher than on the previous level.

The study results revealed that there is the effect of symmetrical peer interaction on reading literacy development only among poor readers (at both ages only poor readers progressed; the average readers groups remained at the same level), which leads us to the conclusion that the competence development can be fostered by symmetrical peer interaction even before the decentration process is over. The analysis using the data from all phases of research demonstrates that symmetrical interaction primarily fosters better use of already developed competencies, but it does not encourage new competence development. Another important conclusion is that the effect of this interaction type on reading literacy development at the studied ages is the result of the opportunities for confirmation of one's own opinion, but not the effect of discussing different opinions, which is expected to lead to the knowledge co-construction. Finally, the qualitative analysis confirmed that delayed development of reading competence can be the result of the lack of motivation to read and think about the read texts.

Apart from the results directly connected with the main research questions, our qualitative findings point at different aspects of peer interaction,

which were not in the study focus, but are of special interest for understanding the role of social interaction in the learning process. Firstly, we emphasized the role of feedback (which can come from the teacher) about the correctness of children's proposal in learning through this kind of interaction, especially in the cases when children start the discussion proposing different wrong answers. Also, our data indicate that argumentation can have an important role in building collaboration among partners, which should be further investigated, as the scientific focus is primarily put on cognitive aspects of argumentative activities (its role in task solving). Finally, having in mind the already demonstrated importance of critical, argumentative discussion for learning, one of the important finding concerns the tendency of some children to avoid expressing the disagreement with a peer and discussion of divergent opinions, in order to retain "good social relationship".

In addition to the relevance of the presented findings and conclusions for developmental psychology, its implications for the educational practice are carefully elaborated in the presented work.

Key words: reading literacy, symmetrical interaction, peer interaction, competence development, education, dialogue analysis, argumentation, seven year olds, ten year olds

Scientific area: Psychology

Scientific sub-area: Developmental and Educational psychology

UDK number: 159.922:37.014.22(043.3)

SADRŽAJ

UVOD.....	1
Uloga socijalne interakcije u razvoju	2
Uloga socijalne interakcije u razvoju – pogled iz ugla Pijažeove teorije	3
Uloga socijalne interakcije u razvoju – pogled iz ugla teorije Vigotskog.....	8
Istraživanja uloge socijalne interakcije u kognitivnom razvoju	12
Karakteristike simetrične socijalne interakcije koja vodi razvojnoj promeni.....	15
Čitalačka pismenost	26
Razvoj čitalačke pismenosti.....	27
Komponente čitalačke pismenosti i faktori koji deluju na njihov razvoj	30
Studije čitalačke pismenosti i mogućnosti njenog unapređenja	34
Predmet i ciljevi istraživanja	36
Otvorena pitanja.....	36
METOD.....	40
REZULTATI.....	46
Kvantitativne analize.....	46
Analiza skale zadataka korišćenih u istraživanju	46
Analize postignuća ispitanika	49
Rezime grupnih postignuća	58
Analiza individualnih postignuća.....	60
Sedmogodišnjaci niskog početnog postignuća	60
Analiza obrazaca odgovora	63
O karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj	72
Rezime o karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj	91
Sedmogodišnjaci prosečnog početnog postignuća	92
Analiza obrazaca odgovora	95
Rezime o obrascima odgovaranja kod sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća	107
O karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj	108
Rezime o karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj kod sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća	117
Objedinjena diskusija nalaza kvalitativne analize dijaloga sedmogodišnjaka.....	119
Desetogodišnjaci niskog početnog postignuća.....	121

Analiza obrazaca odgovora	124
Rezime o obrascima odgovaranja kod desetogodišnjaka niskog početnog postignuća	135
O karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj	136
Rezime o karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj	149
Desetogodišnjaci prosečnog početnog postignuća	150
Analiza obrazaca odgovora	153
Rezime o obrascima odgovaranja kod desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća	165
O karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj	166
Rezime o karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj	194
Objedinjena diskusija nalaza kvalitativne analize dijaloga desetogodišnjaka	195
DISKUSIJA.....	197
Da li se (i na koji način) čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu vršnjačku interakciju?	199
Da li se kroz simetričnu vršnjačku interakciju može unapređivati čitalačka pismenost na uzrastima kada proces decentracije još uvek nije završen?	203
Teškoće koje se javljaju tokom početnih faza ovladavanja čitalačkom pismošću ..	212
O metodološkim aspektima studije.....	214
Praktične implikacije nalaza.....	215
Otvorena pitanja.....	218
ZAKLJUČAK.....	221
LITERATURA.....	223
PRILOZI.....	229
Prilog 1: Deskriptivni podaci za sve korišćene zadatke	230
Prilog 2: Simboli za transkripciju.....	231
BIOGRAFIJA.....	232
IZJAVE.....	233
Izjava o autorstvu	234
Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	235
Izjava o korišćenju	236

UVOD

Tema ovog rada povezuje dve veoma relevantne teme u psihologiji obrazovanja – razvoj čitalačke pismenosti i mogućnost razvijanja individualnih kompetencija kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Čitalačka pismenost smatra se jednom od bazičnih kompetencija od značaja za razvoj i uspeh svakog deteta u obrazovnom sistemu, ali i izvan njega. Na nju se oslanja celokupno formalno i neformalno obrazovanje, kao i mnogobrojne svakodnevne aktivnosti (odlazak u kupovinu, čitanje novina, plaćanje računa i dr.). Čitalačka pismenost nalazi se u fokusu velikih međunarodnih studija koje se bave evaluacijom obrazovnih sistema, kao jedna od ključnih kompetencija preko kojih se procenjuje uspešnost obrazovanja. S obzirom na značaj koji ima, studije koje se bave mogućnostima podsticanja razvoja čitalačke pismenosti imaju važno mesto u unapređivanju obrazovne prakse. Ovo istraživanje ispituje mogućnost njenog razvoja kroz simetričnu vršnjačku interakciju, odnosno kroz aktivnost u koju svi učesnici ulaze bez kompetencije potrebne za njeno uspešno izvođenje. Pitanje uslova pod kojima se nove kompetencije mogu razvijati kroz zajedničku aktivnost u zoni narednog razvoja svih učesnika veoma je važno, kako iz perspektive obrazovanja, tako i sa stanovišta razvojne psihologije. Dosadašnji nalazi o delotvornosti simetrične vršnjačke interakcije ograničeni su na uzraste na kojima su razvojni preduslovi koji se smatraju neophodnim za efikasno učešće u zajedničkom radu ispunjeni. Ovo istraživanje nadovezuje se na dosadašnje nalaze, ispitujući mogućnost razvoja kroz simetričnu interakciju na uzrastima na kojima su ti preduslovi tek delimično ispunjeni. Istovremeno, njen doprinos sastoji se u proširenju ranijih nalaza na oblast razvoja čitalačke pismenosti. Osim toga, kombinovana primena kvantitativnog i kvalitativnog pristupa otvara mogućnost detaljnog uvida, kako u delovanje simetrične vršnjačke interakcije na razvoj čitalačke pismenosti, tako i u procese koji do tih efekata dovode.

Rad počinje pregledom teorijskih razmatranja i empirijskih studija o ulozi socijalne interakcije u razvoju individualnih kompetencija, nakon čega

ćemo izložiti teorijske i empirijske nalaze o razvoju čitalačke pismenosti. U drugom delu rada biće prikazani rezultati našeg istraživanja. Ovaj deo uključuje najpre prikaz rezultata kvantitativnih analiza, a zatim kvalitativnih nalaza. Na kraju rada, svi prikazani rezultati integrisani su u zajedničkoj diskusiji, na čijem kraju su istaknuti najznačajniji zaključci i date smernice za dalja istraživanja, podstaknuta pitanjima koja su otvorena kroz ovu studiju.

Uloga socijalne interakcije u razvoju

Diskusija o ulozi socijalne interakcije u kognitivnom razvoju dece veoma je aktuelna u razvojnoj psihologiji i vodi se iz ugla različitih perspektiva, među kojima su najistaknutije konstruktivistička i socio-kulturna. Prema Pijažeovoj teoriji, razvoj psihičkih struktura odvija se kroz individualnu konstrukciju, dok se socijalni kontekst vidi kao faktor koji može delovati na dinamiku razvojnog procesa, ali ga ne može bitno izmeniti (Pijaže, 1972). Drugim rečima, razvoj podrazumeva integraciju iskustva jedinke u njeno kognitivno funkcionisanje, s tim da je to iskustvo određeno razvojem intelektualnih struktura (Light & Perret-Clermont, 1989). Sa druge strane, prema socio-kulturnoj teoriji, socijalna interakcija smatra se formativnim faktorom razvoja, jer se nove kompetencije razvijaju upravo kroz učešće u interakciji, nakon čega procesom internalizacije sa socijalnog plana prelaze na unutrašnji, individualni plan (Vigotski, 1977). S obzirom na značaj koji ove dve teorijske orijentacije imaju, pre svega za oblasti razvojne psihologije i psihologije obrazovanja, pa tako i za našu studiju i druge radove na koje ćemo kasnije u njoj upućivati, uvodni deo rada ćemo početi predstavljanjem ključnih elemenata ovih dveju teorija u vezi sa pitanjem uloge socijalnih faktora u razvoju. Zatim ćemo se baviti istraživanjima uloge socijalne interakcije u razvoju novih kompetencija.

Uloga socijalne interakcije u razvoju – pogled iz ugla Pijažeove teorije

Prema jednoj od najuticajnijih teorija u razvojnoj psihologiji, teoriji Žana Pijažea, razvoj kognitivnih struktura odvija se kroz proces individualne konstrukcije (Pijaže & Inhelder, 1966; 1978; Pijaže, 1972). Tokom razvoja, iskustvo osobe (sa fizičkom i socijalnom sredinom) biva integrisano u njeno kognitivno funkcionisanje, pri čemu je to iskustvo u potpunosti oblikovano razvojnim nivoom kognitivnih struktura (Light & Perret-Clermont, 1989). Razvoj kognitivnih struktura, prema ovoj teoriji, prolazi kroz četiri stadijuma – senzo-motorni, preoperacionalni, period konkretnih i period formalnih operacija, čiji redosled je nepromenljiv, s tim da dinamika razvojnog procesa može varirati u zavisnosti od delovanja niza faktora, među koje spada i stimulativnost socijalne sredine.

Iako je, prema Pijažeovom konačnom stanovištu, uloga socijalne interakcije u individualnom razvoju određena kao sporedna, dok je kao glavni mehanizam razvoja istaknuta individualna konstrukcija koja vodi uravnotežavanju, naglašavamo da se status socijalne interakcije kao faktora razvoja menjao u okviru ove teorije. Tako je u Pijaževim ranim radovima (Piaget, 1926/2005) uloga interakcije sa osobama iz okruženja određena kao veoma značajna za razvoj pojedinca, te je razvoj mišljenja opisan kao put od autističnog (nekomunikabilnog), preko egocentričnog (intuitivnog i sinkretičkog, nedovoljno ekspliciranog), do socijalizovanog mišljenja (mišljenja koje se, usled veze mišljenja i jezika, zahvaljujući interakciji sa drugima, komunicira bez teškoća karakterističnih za prethodne stadijume). Tokom ovog procesa postoje, prema Pijažeu, dva ključna razvojna trenutka: (1) na uzrastu od 7-8 godina prevazilazi se egocentrizam, pa se dete uspešnije decentrira i uzima u obzir tuđe perspektive; (2) na uzrastu od oko 11-12 godina socijalni život deteta se značajno obogaćuje, jer tada naglo raste značaj vršnjačke grupe i jača potreba za saopštavanjem sopstvenog mišljenja i njegovim smeštanjem u kontekst mišljenja drugih.

U drugoj fazi svog rada, Pijaže je razvio teoriju stadijuma, što je i najuticajniji deo njegovog rada (Pijaže i Inhelder, 1978). Razvijajući teoriju stadijuma, Pijaže je obrazložio svoje ideje o kognitivnim strukturama unutar

kojih se odvija kognitivni razvoj, ne baveći se direktno ulogom socijalnih faktora u razvoju. Ipak, iz teorijskog stanovišta koje je razvio proizlazi da interakcija sa drugima nema konstitutivnu ulogu u razvoju. U svojim kasnijim radovima, koji su, među ostalima, sabrani u zborniku *Sociološke studije* (Piaget, 1995), Pijaže je razjasnio svoje viđenje uloge socijalnih faktora u individualnom razvoju. Baveći se detaljno odnosom socijalnog i kognitivnog razvoja, Pijaže zastupa stanovište da je pitanje – da li sposobnost kooperacije¹ u interpersonalnim odnosima proizilazi iz razvoja intrapersonalnih logičkih operacija ili im, naprotiv, prethodi i predstavlja preduslov njihovog pojavljivanja – suvišno, jer u osnovi oba stoje operacije: „kooperacija, po sebi, predstavlja sistem kooperacija [= koordiniranih operacija, prim. aut.], poput smeštanja operacija jednog partnera u korespondentni odnos sa operacijama drugog (što je po sebi operacija), grupisanja mišljenja jednog partnera sa mišljenjem drugog (što je druga operacija) itd. Štaviše, javljanje konflikta vodi otklanjanju kontradikcija (što podrazumeva proces operacije) i, još važnije, diferenciranje različitih gledišta i odnosu reciprocnosti među njima (što je operacionalna transformacija)“ (Piaget, 1995; str. 309). Opisujući detaljno razvoj, sa jedne strane kognitivnih, a sa druge socijalnih kompetencija, Pijaže ukazuje na paralelnost njihovog odvijanja, određujući ih kao dve strane istog procesa koordinacije i uravnotežavanja. Logika socijalne razmene, navodi Pijaže, odgovara logici individualnog mišljenja.

Govoreći o tipu interakcije koji može delovati na dinamiku razvojnog procesa, Pijaže (Piaget, 1932) ističe da je to simetrična, vršnjačka interakcija zato što (1) vršnjački odnos karakteriše odnos jednakosti u pogledu socijalne moći i (2) što je iskustvo jedinke (sa fizičkom i socijalnom sredinom) određeno aktuelnim nivoom razvoja njenih kognitivnih struktura. Što se tiče prvog pomenutog razloga za davanje primata vršnjačkoj interakciji nad interakcijom dete–odrasli, socijalna jednakost među partnerima podstiče kooperaciju među njima. S obzirom na to da su učesnici ravnopravni, nema uvođenja, odnosno nametanja pozicije od strane partnera koji se smatra kompetentnijim (što bi u

¹ Kooperacija među partnerima, prema ovoj teoriji, jedan je od ključnih preduslova da kroz dijalog dođe do kognitivnog konflikta, koji dalje može voditi razvojnoj novini, o čemu će biti reči u nastavku teksta.

interakciji dete–odrasli bila odrasla osoba). Samim tim, dijalog je otvoreniji za pregovaranje i/ili redefinisane postojećih stanovišta (Sorsana, 2008). U skladu sa tim, studije su pokazale da u interakciji dete–odrasli odrasla osoba preuzima inicijativu, određujući pravac dijaloga (Jovanović & Baucal, 2007). Kao rezultat toga, dete postaje manje aktivno nego što je to slučaj u vršnjačkoj interakciji. Istovremeno, empirijski nalazi pokazuju da deca koja se aktivno uključuju u diskusiju imaju veće šanse da kroz interakciju grade nove kompetencije nego što je to slučaj sa pasivnim slušaocima (Kruger, 1992; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008). Osvrćući se na drugi razlog kojim Pijaže potkrepljuje svoju tezu o razvojnoj delotvornosti vršnjačke interakcije, te primatu koji ona ima nad interakcijom deteta sa odraslim, podsećamo da je, prema ovoj teoriji, razvoj određen kao proces individualne konstrukcije tokom koje se sveukupno iskustvo osobe uklapa u već izgrađene kognitivne strukture. Samim tim, razumevanje sveta oblikovano je aktuelnim kognitivnim funkcionisanjem, što znači da u susretu dva stanovišta od kojih je jedno razvojno naprednije postoji teškoća da se ta stanovišta razmene, što je preduslov javljanja kognitivnog konflikta (Piaget, 1995; Baucal, 2003).

Baveći se detaljno karakteristikama vršnjačkog dijaloga na različitim uzrastima, Pijaže (Piaget, 1926/2005) je analizirao dečiji govor na uzrastima između 4 i 7 godina. Na prvom od tri stadijuma koji odgovara uzrastima 3–5 godina, **stadijumu egocentričnog govora**, govor karakterišu: *ponavljanje* (dete uživa u ponavljanom izgovaranju slogova i reči, ne obraćajući se, pri tome, drugim osobama), *monolog* (manifestuje se tako što dete govori sebi, kao da glasno razmišlja) i *kolektivni monolog* (sličan po formi prethodnom obliku govora, s tim da u ovom slučaju podsticaj za monolog predstavlja prisustvo drugih osoba; ipak, drugi nemaju ulogu partnera u komunikaciji, te se od njih ne očekuje da slušaju i reaguju na ono što je rečeno). Vidimo, dakle, da ova forma govora nema komunikativnu funkciju. Sa druge strane, nakon ovog stadijuma dolaze dva stadijuma u okviru kojih govor postaje socijalizovan, a komunikacija znatno kvalitetnija. Govoreći o formama *socijalizovanog govora*, Pijaže pominje nekoliko oblika – *prilagođena informacija* (dete je u stanju da razume tuđu perspektivu i da saopštava sopstvene ideje u vezi sa tim), *kriticizam* (subjektivan govor, u većoj meri obojen afektima nego

intelektualnim procesima, tokom koga dete komentariše druge, vrednujući negativno njihove akcije), *naređenja*, *pitivanja* (čija funkcija je da se od partnera dobije odgovor) i *odgovori* (koje zahteva detetov partner u komunikaciji). Razrađujući dalje opis socijalizovanog govora, Pijaže ga deli na (I) stadijum u okviru koga deca razmenjuju ideje vezane za trenutno, konkretno ponašanje i na (II) stadijum karakterističan za decu stariju od 8 godina, tokom koga deca postaju spremna da razmenjuju misli koje nisu nužno vezane za sada i ovde. Tokom oba stadijuma socijalizovanog govora mogu se javiti *slaganje* ili *neslaganje* među sagovornicima u dijalogu, a oni se, očekivano, različito manifestuju na dva stadijuma. Na razvojno nižem stadijumu socijalizovanog govora *slaganje* se može javiti u vidu *povezanosti* (partneri govore jedan drugom isključivo o onome što oni sami rade, ali nema saradnje, tj. koordinacije na planu akcije) ili *saradnje* (postoji saradnja na planu akcije uz komunikaciju koja se odnosi na akcije). *Neslaganje* u dijalogu takođe može imati dve forme: *svađu* (uključuje suprotstavljanje na planu akcija – gestove pretnji i verbalne pretnje, kritikovanje i vređanje) ili *primitivnu raspravu* (sukob se ne javlja na planu akcija, već je neslaganje u iznetim stanovištima, ali deca još uvek nemaju potrebu niti kompetencije da o tim stavovima raspravljaju tako što bih argumentovala i obrazlagala). Na narednom stupnju socijalizovanog govora *slaganje* se pojavljuje u obliku dijaloga tokom koga učesnici razgovaraju ne samo o trenutnim akcijama i idejama vezanim za njih već su spremni i da razmenjuju mišljenja rekonstruišući ranije događaje ili iskaze i obrazlažući ideje koje iznose. Sa druge strane, *neslaganje* kod dece na ovom stadijumu vodi raspravi u okviru koje deca potkrepljuju svoja stanovišta i elaboriraju ih.

Imajući u vidu opisane karakteristike govora dece, Pijaže je isticao da do kognitivnog konflikta, koji pokreće razvoj, može doći u okviru vršnjačke interakcije tokom koje se javlja razlika u početnim stanovištima, ali tek na uzrastima kada deca prevaziđu početni egocentrizam koji ograničava uzimanje u obzir tuđe perspektive, kao i uspešno razmenjivanje sopstvenih ideja (Piaget, 1995). Govoreći o *kooperaciji* kao sistemu kooperacija (koordiniranih operacija) u okviru dijaloga tokom koga postoji recipročan odnos među sagovornicima, a koji takođe sadrži smeštanje sopstvenih mentalnih operacija u kontekst mentalnih operacija drugih, te međusobno koordiniranje različitih perspektiva,

Pijaže ističe da se kooperacija javlja na uzrastu između 7 i 11 godina. Kao što je pomenuto, prelazak na stadijum konkretnih operacija (oko sedme godine) karakteriše prevazilaženje egocentrizma, koji tokom prethodnog razvojnog perioda ograničava detetovu sposobnost koordiniranja sopstvene i tuđe pozicije, kako na planu akcije, tako i na mentalnom planu. Istovremeno, kao druga posledica prevazilaženja egocentrizma u mišljenju pojavljuje se i njegova objektivnost, jer egocentrična misao manje teži objektivnosti i istinitosti nego što je slučaj sa socijalizovanom misli (Piaget, 1926/2005). Ipak, istinska kooperacija javlja se tek na stadijumu formalnih operacija, kada kapacitet da se kroz diskusiju reflektuju sopstveni misaoni procesi, koordiniraju različita stanovišta i dokazuju iznete ideje kroz njihovo argumentovanje dostiže odgovarajući razvojni nivo. Kooperacija je, prema Pijažeu, izvor refleksije, objektivnosti i regulacije individualnog mišljenja, ali je razvojni proces koji omogućava njen razvoj istovremeno i socijalni i individualni, jer u njenoj osnovi stoji opšta sposobnost koordinacije koja se razvija paralelno na oba plana – interpersonalnom i intrapersonalnom (Piaget, 1995).

Na kraju, rezimirajući Pijažeov pogled na ulogu socijalne interakcije u individualnom razvoju, podsećamo na nekoliko ključnih ideja o ovom pitanju. Na prvom mestu, prema ovom stanovištu socijalna interakcija ima status motivacionog razvojnog faktora, što znači da može da deluje na dinamiku razvojnog procesa, ali ne može bitno da ga izmeni. Njena delotvornost ograničena je na simetričnu vršnjačku interakciju i to počev od uzrasta oko 7-8. godine, kada deca postaju sposobna da grade kooperaciju, koja je neophodna da bi kroz dijalog eventualno došlo do kognitivnog konflikta, pokretača individualnog razvoja. Ipak, iako nastaje u okviru interakcije, kognitivni konflikt se razrešava na individualnom planu, odnosno vodi individualnoj konstrukciji novih kompetencija.

Uloga socijalne interakcije u razvoju – pogled iz ugla teorije Vigotskog

Prema socio-kulturnoj teoriji Lava Vigotskog, socijalna interakcija smatra se ključnim, formativnim faktorom individualnog razvoja, jer upravo kroz nju nastaju i učvršćuju se nove kompetencije. Razvijajući se prvobitno na socijalnom planu, kroz učešće u interakciji sa drugima, nove kompetencije procesom internalizacije postaju deo repertoara individualnih kompetencija (Vigotski, 1972; 1977).

Od svog rođenja dete je deo kulturom oblikovanog sveta u kom učestvuje u različitim socijalnim odnosima. Socijalna interakcija i komunikacija sa drugim ljudima počivaju na primarnoj socijalnosti deteta, koja podrazumeva urođenu predispoziciju da se selektivno reaguje na socijalne draži, kao i da se sa osobama iz okruženja neposredno afektivno komunicira i gradi afektivna veza (Ivić, 1987). Kroz interakciju sa bliskim osobama, koje su u okviru ovog teorijskog stanovišta označene i kao prenosiooci kulture, dete dolazi u kontakt sa kulturom kojoj pripada. Kako je celokupna socijalna interakcija deteta sa drugim osobama kulturno oblikovana, paralelno sa biološkim sazrevanjem (razvojem nižih psihičkih funkcija) teče kulturni razvoj deteta (razvoj viših psihičkih funkcija). Za razliku od *nižih psihičkih funkcija*, koje imaju biološko poreklo, *više psihičke funkcije* su socijalnog porekla i posredovane su znakom – nastaju kroz socijalnu interakciju, zajedničke praktične aktivnosti, upotrebu znakovnih sistema (Vigotski, 1977; 1996). U razvoju viših psihičkih funkcija Vigotski (Vygotsky, 1978) razlikuje tri faze: (1) dete poseduje samo elementarne biološke funkcije; (2) uz pomoć osoba iz okruženja dete počinje da koristi znak, što je značajno, jer znak, pored komunikativne funkcije, ima važnu ulogu organizatora ponašanja; (3) procesom internalizacije znak prelazi sa interpersonalnog na intrapsihički plan, čime sadržaj interpersonalne komunikacije postaje kvalitet individualnog mentalnog funkcionisanja. Ideja o *internalizaciji* znanja i veština koje se formiraju u okviru socijalnog odnosa i koje su organizovane i posredovane znakovima, jedan je od ključnih elemenata teorije Vigotskog. Kroz koncept internalizacije Vigotski objašnjava ideju o individualnom razvojnom procesu kao, u osnovi, socijalnom procesu. Dakle, funkcije uspostavljene prvobitno na planu interpersonalnih odnosa naknadno se rekonstruišu na intrapersonalnom

planu, uspostavljajući se tako kao unutrašnje funkcije koje dete može da koristi nezavisno od prisustva drugih osoba i učesća u zajedničkim aktivnostima sa njima (Vigotski, 1972; 1977).

Pored pojma internalizacije, jedan od veoma značajnih elemenata teorije Vigotskog, kako za samu teoriju ljudskog razvoja, tako i za celokupnu obrazovnu praksu, jeste pojam *zone narednog razvoja* (ZNR) (Vigotski, 1977; Vygotsky, 1978). Zona narednog razvoja predstavlja razliku između aktuelnog nivoa razvoja (koji podrazumeva kompetencije koje se nalaze u repertoaru onoga što dete može da izvede samostalno, bez pomoći drugih osoba) i onoga što može da izvede isključivo uz pomoć kompetentnije osobe. Kao što je već pomenuto, razvoj je, prema Vigotskom, u osnovi socijalni proces koji započinje na planu socijalnih odnosa i zasniva se na razvojnoj novini koju kroz interakciju uvodi kompetentniji drugi. Sa stanovišta razvojnog potencijala socijalne interakcije ključno je da se kompetencije neophodne za rešavanje problema koje dete rešava uz pomoć kompetentnijeg drugog nalaze u njegovoj zoni narednog razvoja, odnosno da spadaju među one kompetencije čiji je razvoj u začetku. Nasuprot tome, ukoliko druga osoba u interakciju sa detetom uvodi novine koje su daleko iznad njegovih trenutnih mogućnosti (tj. ulaze u zonu detetovog budućeg razvoja), interakcija neće biti razvojno podsticajna. Slično tome, ukoliko izostane adekvatno vođenje od strane kompetentnijeg partnera, dete neće biti u prilici da razvija nove kompetencije, čak i onda kada se kroz interakciju uvode sadržaji koji se nalaze u detetovoj zoni narednog razvoja. U skladu sa tim, možemo reći da zona narednog razvoja nije karakteristika individue koja postoji nezavisno od procesa zajedničke aktivnosti, već je to karakteristika same interakcije, koja se kreira i menja, u zavisnosti od toga sa kim je dete u interakciji i na koji način kompetentniji drugi vodi proces rešavanja problema (Tudge, 1992; Wells, 1999). Slično određenje koristi Mercer (Mercer, 2000) za svoj pojam *intermentalne zone razvoja*, definišući ga kao dijaloški fenomen, kreiran među partnerima u interakciji, a koji podrazumeva fino usklađivanje tokom vođenja kroz aktivnost u zavisnosti od toga kako se tokom vremena menja detetovo razumevanje aktivnosti koju izvodi zajedno sa drugom osobom.

Pogled na razvoj kao na proces ovladavanja novim kompetencijama kroz zajedničku aktivnost sa osobama koje su tim kompetencijama već ovladale jasno ukazuje na način na koji je Vigotski odredio *odnos učenja i razvoja*. Dakle, učenje je optimalno ukoliko prethodi razvoju, odnosno ukoliko angažuje funkcije čiji je razvoj u začetku, podstičući na taj način njihov razvoj (Vigotski, 1977). Razrađujući pojam zone narednog razvoja, drugi autori razvili su niz sličnih koncepata: *scaffolding* (Wood, Bruner and Ross, 1976), *vođena participacija* (Rogoff, 1990), *zona konstrukcije* (Newman, Griffin and Cole, 1989). Svi ovi pojmovi, poput originalnog pojma zone narednog razvoja, određuju ulogu kompetentnije osobe u interakciji kao partnera koji, uvodeći kroz interakciju razvojnu novinu, istovremeno obezbeđuje obavljanje aktivnosti koju dete nije u stanju da izvede samostalno. Ovu funkciju kompetentniji partner može obavljati na različite načine: postavljanjem pitanja, davanjem povratne informacije, objašnjavanjem strukture zadatka, motivisanjem deteta, delovanjem na frustraciju izazvanu teškoćama, isticanjem ključnih elemenata zadatka i sl. (Fernández et al., 2001). Neophodno je da tokom celokupne zajedničke aktivnosti postoji aktivno učešće oba partnera, jer su, prema ovom stanovištu, upravo oni koautori razvojne promene koju izgrađuju kroz sopstvene akcije (Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010). Pri tome, kompetentnija osoba svojim delovanjem treba da omogući da dete postepeno preuzima kontrolu nad rešavanjem zadatka, koristeći strategiju formiranu tokom zajedničkog rada (Baucal, 2003).

Iz ugla socio-kulturne teorijske orijentacije jezik se smatra osnovnim sredstvom konstrukcije znanja. Samim tim, pitanje odnosa mišljenja i govora ima veoma značajno mesto u teoriji Vigotskog. Kroz bavljenje ovim pitanjem Vigotski objašnjava razvoj viših psihičkih funkcija i ulogu socijalne interakcije u individualnom razvoju („u govoru se nalazi izvor socijalnog ponašanja i svesti“, Vigotski, 1925; prema Ivić 1977). Vigotski navodi da usvajanje i korišćenje jezika transformiše dečije mišljenje (Vigotski, 1977; Vygotsky, 1978). Iako su procesi razvoja mišljenja i govora na početku odvojeni, u jednom trenutku razvojni putevi ove dve funkcije se prepliću, tako da „govor postaje intelektualan, a mišljenje govorno“ (Vigotski, 1977). Pre toga, govor se razvija nezavisno od mišljenja, zbog čega je označen kao „preintelektualan“, odnosno vezan za

razmenu emocija deteta sa osobama iz okruženja. Slično tome, mišljenje je instrumentalno i praktično, odnosno nije posredovano govorom. Kada dođe do spajanja dva razvojna procesa, govor počinje da oblikuje razvoj mišljenja, što dovodi do javljanja najpre socijalnog, a potom i egocentričnog govora. Socijalni govor je intelektualan – prenosi misli i ideje, a njegova funkcija je komunikativna. Sa druge strane, egocentrični govor je glasan, po čemu je sličan socijalnom govoru, ali njegova funkcija nije komunikativna, već ovaj vid govora služi za organizovanje sopstvene aktivnosti deteta. Pre pojave egocentričnog govora tu funkciju obavlja socijalno okruženje kroz komunikaciju sa detetom, a njegova pojava, prema Vigotskom (1977), pokazuje da dete preuzima funkcije koje su prethodno za njega obavljali drugi. Egocentrični govor, dakle, predstavlja prelaznu fazu razvoja govornog mišljenja. Govoreći o govornom mišljenju, Vigotski ističe ulogu reči, koja se najpre javlja kao sredstvo komunikacije, a potom i kao sredstvo formiranja pojmova, odnosno uopštavanja (Vigotski, 1977; 1996). Zbog toga Vigotski vidi govor kao, sa jedne strane, kulturno oruđe (jer ima ulogu u razvoju i deljenju znanja među članovima kulturne zajednice), a sa druge strane kao psihološko oruđe (strukturira procese i sadržaje individualnog mišljenja). Pri tome, osnovna ideja teorije Vigotskog prema kojoj dete, kroz učešće u zajedničkim aktivnostima sa drugim članovima svoje kulturne zajednice gradi nova lična razumevanja i obrasce mišljenja, direktno ukazuje na tesnu povezanost ove dve funkcije govora. Oslanjajući se na značajnu ulogu razvoja govora u procesu razvoja mišljenja, Littleton i Mercer (Littleton & Mercer, 2010) posebno ističu značaj proučavanja govora koji produkuju učesnici u obrazovnom procesu.

Prikaz ovog teorijskog stanovišta završavamo njegovim rezimiranjem i isticanjem razlika u odnosu na prethodno iznetu, Pijažeovu teoriju. Dakle, za razliku od stanovišta koje je zastupao Pijaže, osnovni mehanizam razvoja, prema Vigotskom, nije individualna konstrukcija, već kokonstrukcija. Pri tome, prema teoriji Vigotskog, jedna od definišućih karakteristika razvojno podsticajne interakcije jeste da se ona odvija između partnera različitih nivoa kompetencije značajne za rešavanje zadatka na kome zajedno rade, dok je Pijaže smatrao da je to simetrična interakcija. Takođe, za razliku od Pijažeove ideje da je za otvaranje mogućnosti za razvoj novih kompetencija kroz interakciju

značajno dostizanje nivoa konkretnih operacija, prema stanovištu Vigotskog, delotvornost socijalne interakcije za razvoj individue započinje njenim rođenjem, kada ona postaje deo socijalnog sveta. Pored asimetričnosti u kompetencijama partnera, za razvojno podsticajnu interakciju važno je da njen sadržaj odgovara zoni narednog razvoja partnera nižih kompetencija, kao i da oba partnera u njoj učestvuju aktivno.

Istraživanja uloge socijalne interakcije u kognitivnom razvoju

U novijim radovima, ranije često postavljano pitanje – da li socijalna interakcija podstiče razvoj, tj. da li se kroz zajedničku aktivnost stiču nove kompetencije – zamenjeno je pitanjem pod kojim uslovima se kroz zajedničku aktivnost ove kompetencije izgrađuju, odnosno koji faktori podstiču njihovo izgrađivanje i koji procesi u okviru interakcije čine da ona bude delotvornija (Asterhan & Schwarz, 2009; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010). Pitanje prirode aktivnosti koje podstiču razvoj novih kompetencija od posebnog je značaja za obrazovnu praksu. Rezimirajući nalaze eksperimentalnih studija koje su poredile postignuća dece koja su zadatke rešavala samostalno ili kroz zajednički rad sa drugom decom, Slavin (Slavin, 1980; prema Littleton & Mercer, 2010) navodi da kolaborativno učenje najčešće pozitivno utiče ne samo na dečije postignuće već i na samopouzdanje i motivaciju za učenje.

U zavisnosti od toga na šta se fokusiraju (na razvoj individualnih sposobnosti ili na socijalnu interakciju), istraživanja koja se bave pitanjem uloge socijalnih faktora u razvoju pojedinca imaju jedan od dva karakteristična dizajna. Istraživanja usmerena na proučavanje značaja socijalne interakcije za izgrađivanje individualnih sposobnosti imaju klasičan nacrt tipa *pretest – eksperimentalna faza – posttest*, koji im omogućava da, poređenjem razvojnog nivoa određene kompetencije pre i posle intervencije u eksperimentalnoj fazi, sagledaju njenu efikasnost. Sa druge strane, za istraživače koji na socijalnu interakciju gledaju kao na vid prakse tokom koje nastaje novina (s tim da se novina smatra karakteristikom interakcije, a ne karakteristikom individua koje

učestvuju u interakciji) pomenuti dizajn nije adekvatan. Iz ove perspektive, tri istraživačke faze (pretest, eksperimentalna faza, posttest) interpretiraju se na drugačiji način: pretest i posttest ne tretiraju se kao prilike da se dobije informacija o individualnim kompetencijama ispitanika, već kao interaktivne faze u okviru kojih takođe deluje niz socijalnih faktora. Iako ti faktori mogu biti različiti od onih u eksperimentalnoj fazi, usled odsustva intervencije, oni takođe predstavljaju determinante novine koja nastaje u interakciji. Zbog toga istraživački dizajn sadrži jednu ili više interaktivnih faza, u zavisnosti od istraživačkog cilja, izostavljajući faze namenjene merenju individualnih kompetencija (Perret-Clermont, 1993; Schwarz et al., 2008). Pošto se u ovom istraživanju bavimo razvojnim efektom jednog tipa socijalne interakcije na individualne sposobnosti, pratićemo prvu istraživačku tradiciju i koristiti istraživački dizajn tipa *pretest – eksperimentalna faza – posttest*.

Među istraživanjima koja se bave efektima socijalne interakcije na razvoj individualnih kognitivnih sposobnosti brojna su ona čiji su predmet efekti *asimetrične socijalne interakcije* (bilo da je u pitanju interakcija između deteta i odraslog ili između dece različitog razvojnog nivoa) (npr. Kuhn, 1972; Botvin & Murray, 1975; prema Schwarz et al., 2000; Doise & Mugny, 1979; Tudge, 1992; Tartas & Perret-Clermont, 2008). Nalazi istraživanja pokazuju da ovaj tip interakcije podstiče razvoj novih kompetencija, što se objašnjava novinom koju u interakciju uvodi „kompetentniji drugi“, a koja procesom internalizacije postaje deo repertoara individualnih sposobnosti deteta (Vigotski, 1977). Pored studija koje su pokazale da do razvoja novih kompetencija može doći kroz zajednički rad sa kompetentnijim partnerom (Doise & Mugny, 1979; Tudge, 1992; Tartas & Perret-Clermont, 2008), brojne su i studije koje su ukazale na razvojni kapacitet situacija u kojima dete samo posmatra kako kompetentnije dete rešava zadatak (Kuhn, 1972; Botvin & Murray, 1975; prema Schwarz et al., 2000). Jedna studija koja je kombinovala ova dva pristupa (Botvin & Murray, 1975; prema Schwarz et al., 2000) pokazala je da su nakon zajedničkog rešavanja zadataka konzervacije kroz asimetričnu vršnjačku interakciju (jedno dete na preoperacionalnom i jedno na konkretno-operacionalnom nivou) napredovala ne samo preoperacionalna deca koja su u toj interakciji učestvovala, već i druga preoperacionalna deca koja su samo posmatrala

interakciju. Dodajemo, takođe, da su studije ukazale i na mogućnost napredovanja kompetentnijeg partnera kroz zajednički rad pri asimetričnoj interakciji (Mugny & Doise, 1978; Kuhn et al., 1997), što je još jedan nalaz od izuzetnog značaja za obrazovnu praksu².

Pored pomenutih, brojna su i istraživanja koja se bave proučavanjem efekata *simetrične vršnjačke interakcije*, demonstrirajući da za razvoj nije neophodno učešće u interakciji sa „kompetentnijim drugim“, već da novina može nastati i kroz simetričnu interakciju (Ames & Murray, 1982; Glachan & Light, 1982; Schwarz et al, 2000; Fernández et al., 2001; Pere-Klermon, 2004; Nicolet, 1995; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008; Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006; Schwarz & Linchevski, 2007). Ova istraživanja bave se uslovima pod kojima se, kroz zajedničko rešavanje zadatka koji učesnici ne uspevaju da reše samostalno, pronalazi tačno rešenje, pri čemu se na naknadnom individualnom testiranju beleži razvojna promena (za označavanje ovog fenomena u literaturi se koristi izraz *two wrongs make a right*) (Ames & Murray, 1982; Schwarz et al., 2000).

Proučavanje simetrične vršnjačke interakcije značajno je, kako iz perspektive razvojne psihologije, tako i sa stanovišta planiranja i realizacije obrazovnog procesa. Iz razvojnopsihološke perspektive, nalazi koji ukazuju na to da se nove kompetencije mogu izgraditi kroz interakciju u koju svi učesnici ulaze bez te kompetencije značajni su jer snažno podržavaju hipotezu o izgrađivanju novih kompetencija kroz njihovu kokonstrukciju. Sa stanovišta pedagoške prakse, znanja o mogućnostima razvijanja novih kompetencija kod dece kroz grupni rad, odnosno kolaborativno učenje, veoma su korisna za unapređenje kvaliteta obrazovanja. U nastavku ovog dela rada detaljno ćemo se baviti karakteristikama razvojno delotvorne simetrične vršnjačke interakcije.

² Podučavanje vršnjaka nečemu čime je kompetentnije dete već ovladalo zahteva da se uloži dodatni napor, kako bi se razvijenim kompetencijama pristupilo iz metapozicije, što je razvojno podsticajno.

Karakteristike simetrične socijalne interakcije koja vodi razvojnoj promeni

Autori koji se bave istraživanjem uloge simetrične socijalne interakcije u razvoju kompetencija izdvojili su nekoliko ključnih elemenata koji dovode do razvojne promene kroz ovaj vid interakcije. To su:

(1) *postojanje prilike da se o problemu diskutuje i da se čuje mišljenje različito od sopstvenog* (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Light & Perret-Clermont, 1989; Schwarz, 1995; Schwarz et al., 2000; Howe et al., 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Howe, 2010);

(2) *prilika da se testiraju iznete hipoteze* (Howe et al., 1995; Schwarz et al. 2000; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008); i

(3) *kvalitet argumentacije tokom diskusije* (Miller & Brownell, 1975; prema Schwarz et al., 2000; Schwarz et al., 2000; Howe et al., 2007).

S obzirom na relevantnost ovih karakteristika za delotvornost simetrične interakcije, uz njihovu istovremenu zavisnost od uzrasta dece, napominjemo da je većina studija rađena sa decom uzrasta iznad 9-10 godina, kada su kognitivni i socijalni razvojni preduslovi za učešće u diskusiji sa opisanim karakteristikama zadovoljeni (izuzev studija Duaza, Munjea i Pere-Klermonove (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979), koji su ukazali na značaj suočavanja sa drugačijim stanovištem sa decom uzrasta 5–7 godina).

Razvojna promena na kognitivnom planu, pored ovih, zavisi i od niza nekognitivnih faktora, poput pola (Psaltis, 2005; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008; Psaltis & Duveen, 2006), nivoa samopouzdanja (Tudge, Winterhoff & Hogan, 1996; prema Tartas & Perret-Clermont, 2008), načina na koji ispitanici interpretiraju instrukciju koju daje eksperimentator (Grossen, 1994; Sorsana, 2008; Tartas & Perret-Clermont, 2008) i drugih.

(1) *Prilika da se diskutuje o različitim stanovištima*

Kada govorimo o kognitivnim faktorima, prvi faktor koji je izdvojen kao značajan za javljanje razvojne promene jeste *stvaranje prilike da se o problemu diskutuje i da se tokom diskusije čuje mišljenje različito od sopstvenog*. Ukoliko tokom razgovora partneri iznesu istovetno razumevanje zadatka, proces zajedničkog rada biće veoma sličan individualnom radu, a razvojni potencijal interakcije se smanjuje (Tudge, 1992). Takođe, ukoliko jedan od partnera navodi da se slaže sa mišljenjem koje iznosi drugi, ali bez pokušaja da razume njegovo stanovište, neće biti intersubjektivnosti, pa tako ni mogućnosti da se izgradi novo razumevanje. Nasuprot tome, iznošenje različitih ideja tokom dijaloga može voditi novim idejama, do kojih učesnici ne bi došli da nije bilo konflikta među njihovim idejama (Glachan & Light, 1982; prema Schwarz et al., 2000). Pri tome, jedan deo nalaza (Howe, 2010) ukazuje na to da razlika koja se tokom dijaloga javi među iznetim stanovištima ne mora momentalno voditi razvojnoj promeni, već se može javiti odloženo, nekoliko nedelja nakon podsticajne interakcije. Ovakvi nalazi u saglasnosti su sa Pijaževom teorijom, prema kojoj vršnjačka interakcija može voditi narušavanju prethodno postignute kognitivne ravnoteže, nakon čega se konflikt razrešava na individualnom planu.

Govoreći o razvoju sposobnosti da se tokom razgovora uzme u obzir tuđe stanovište, podsećamo na razliku između intelektualnog i socijalnog egocentrizma, na koju je ukazao Pijaže (Piaget, 1995; Piaget, 2000). Prema ideji koju Pijaže zastupa u svojim kasnijim radovima, prevazilaženje intelektualnog egocentrizma na unutrašnjem planu i socijalnog egocentrizma na planu interakcije sa drugima jesu dva u osnovi različita, ali paralelna procesa. Intelektualna decentracija vodi prelasku na stadijum konkretnih operacija, koji detetu omogućava kvalitativno drugačiji način mišljenja, dok decentracija na socijalnom planu omogućava detetu da razume mogućnost postojanja gledišta koje je različito od njegovog, što unapređuje sposobnosti saradnje sa drugima. Kada dođe do decentracije na oba plana, kroz (simetričnu) interakciju u kojoj partneri preispituju svoje ideje, može nastati kognitivni konflikt, čijim prevazilaženjem nastaje razvojna promena na individualnom planu. Nasuprot tome, asimetrična pozicija u interakciji, prema Pijažeu, ima inhibitorni razvojni

efekat, jer je sposobnost razumevanja tuđih ideja determinisana aktuelnim nivoom razvoja kognitivnih struktura, zbog čega se konflikt ne može razrešiti (prema Psaltis & Duveen, 2006).

Nešto drugačija ideja o mehanizmu nastanka razvojne promene proizlazi iz hipoteze o socio-kognitivnom konfliktu (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006), koja pretpostavlja da razvojna novina koja tokom interakcije nastaje na planu socijalnih odnosa vodi kognitivnoj reorganizaciji. Pri tome, novina se u interakciji gradi kroz proces artikulisanja, konfrontiranja i koordiniranja različitih ideja koje iznose partneri, što govori o delotvornosti samog procesa razmene mišljenja, bez obzira na početnu „ispravnost“ iznetih ideja (Light & Perret-Clermont, 1989; Kuhn et al., 1997), odnosno na to da li je stanovište jednog od partnera razvojno naprednije.

Empirijska potvrda ideje o socio-kognitivnom konfliktu došla je najpre od istraživača koji su tu hipotezu i postavili. U jednoj od studija (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975) autori su pokazali da postoji razvojni napredak kod dece koju je odrasla osoba suočavala sa stanovištem različitim od njihovog, bez obzira na to da li je prezentovano mišljenje bilo tačno ili ne. Osim toga, rezultati druge studije (Doise & Mugny, 1979) pokazali su da suočavanje sa drugačijim gledištem tokom interakcije među decom različitih kompetencija istovremeno vodi napretku oba deteta.

U još jednom od istraživanja koje je direktno ispitivalo ideju o socio-kognitivnom konfliktu, autori su decu od šest i sedam godina suočavali sa drugačijim, ali podjednako neadekvatnim stanovištem u odnosu na ono koje su deca sama iskazala tokom rešavanja zadataka konzervacije (Ames & Murray, 1982). Rezultati su pokazali da i mišljenje različito od iskazanog, i uz to *podjednako netačno*, može podstaći kognitivni razvoj, odnosno dovesti do toga da deca prethodno svrstana u grupu nekonzervanata na naknadnom ispitivanju pokažu razumevanje konzervacije.

Slično istraživanje koje je sproveo Tadž (Tudge, 1992) nije, međutim, dalo jednoznačne rezultate u pogledu razvojne podsticajnosti vršnjačke interakcije tokom koje se dete suočava sa stanovištem različitim od sopstvenog. U ovoj studiji su deca uzrasta 5–9 godina u paru radila zadatke u kojima je

trebalo da predvide kretanje tasova na vagi u zavisnosti od težine i pozicije tereta koji se na nju postavlja. Parovi su formirani tako da dete bude u paru sa vršnjakom koji je prethodno dao različite (razvojno naprednije ili manje zrele) ili iste odgovore. Rezultati su pokazali da su među decom koja su tokom diskusije bila izložena različitom (razvojno višem ili nižem) mišljenju na posttestu podjednako često zabeleženi i napredak i regresija. Diskutujući dobijene nalaze, autor dodaje da za napredak nije dovoljno da partner iznese svoje stanovište, već je neophodno da tokom dijaloga iznese i argumentaciju u vezi sa njim. Ovakav rezultat u skladu je sa idejom o socio-kognitivnom konfliktu, prema kojoj je neophodno da se tokom dijaloga, kroz proces artikulisanja iznetih stanovišta, taj konflikt razreši. O razvojnom značaju korišćenja argumentacije kao oruđa tokom diskusije biće više reči u narednom delu teksta. Drugi nalaz koji izdvajamo iz ove studije ukazuje na to da su mlađa deca (5 godina) podjednako često napredovala kao i starija deca (8–9 godina). Ovaj nalaz je u suprotnosti sa Pijaževim stanovištem, prema kome je, kao što je ranije u ovom tekstu opisano, mogućnost napredovanja nakon diskusije sa vršnjakom vezana za sposobnost da se gradi kooperacija, što mlađa deca (pre uzrasta 7-8 godina) teško uspevaju, usled kognitivnih i socijalnih ograničenja.

Nasuprot Tadžovoj studiji, istraživanje Švarca i saradnika (Schwarz et al., 2000), rađeno sa ispitanicima uzrasta 15–17 godina, jednoznačno je ukazalo na potencijal simetrične vršnjačke interakcije tokom koje se osoba suočava sa stanovištem različitim od sopstvenog. Rezultati ovog, za našu studiju veoma relevantnog istraživanja, pokazali su da dijalog sa vršnjakom koji protivreći izlažući drugačije, netačno stanovište, ima veći razvojni potencijal, ne samo od dijaloga u kom partneri iznose istovetno pogrešno stanovište, već i u odnosu na dijalog u kome dete razgovara sa vršnjakom koji predlaže tačno rešenje. Analiza dijaloga pokazala je da se prednost simetrične nad asimetričnom interakcijom, bez obzira na to što u oba slučaja postoji razlika u početnim stanovištima, sastoji u tome što dominantna pozicija kompetentnijeg partnera ograničava mogućnost kokonstrukcije znanja. Između dva tipa dijaloga utvrđena je razlika, kako u pogledu uloge aktivnog testiranja iznetih hipoteza, tako i u pogledu funkcije i kvaliteta produkovanih argumenata, o čemu će biti reči u nastavku teksta.

(2) Prilika da se testiraju iznete hipoteze

Drugi kognitivni faktor, čija je uloga istaknuta kao značajna za mogućnost unapređivanja individualnih kompetencija kroz simetričnu socijalnu interakciju, jeste *prilika da se testiraju hipoteze* iznete tokom dijaloga (Doise, 1978; prema Schwarz et al., 2000; Glachan & Light, 1982; Schwarz et al., 2000; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008). Naime, nakon što partneri iznesu svoja, različita stanovišta o tome na koji način treba rešiti problem i kroz diskusiju dođu do jednog zajedničkog odgovora, neophodno je da dobiju neku vrstu povratne informacije o adekvatnosti predloženog rešenja, kako se razgovor ne bi završavao davanjem jednog od dva početna pogrešna odgovora ili pak novim netačnim odgovorom. S obzirom na to da su zadaci o kojima učesnici diskutuju iznad njihovih trenutnih individualnih mogućnosti, očekivano je da i u zajedničkom radu, kao i tokom individualnog rada, nailaze na teškoće dok tragaju za rešenjem. Samim tim, nije retko niti neočekivano da kroz dijalog dođu do netačnog predloga. Pod „prilikom da se direktno testiraju iznete hipoteze“ podrazumeva se mogućnost da se tokom rada kroz manipulisanje materijalom koji je deo zadatka ili je dat deci na korišćenje uz zadatak (npr. digitron, vaga i sl.) proveriti dati odgovori, s tim da je neophodno obezbediti da se na takav način ne može direktno doći do tačnog odgovora, već se isključivo može proveravati da li je dati odgovor adekvatan ili ne.

Iako mogućnost proveravanja iznetih predloga stoji na raspolaganju tokom zajedničkog rada, način na koji je partneri u interakciji koriste u velikoj meri određuje tok i rezultat dijaloga. Studija Švarca i saradnika (Schwarz et al., 2000) pokazala je da proveravanje hipoteza može biti uspešno upotrebjeno kao sredstvo evaluacije izrečenih argumenata ili konstrukcije novih argumenata, vodeći tako razvojnoj novini. Ovakav vid provere hipoteza identifikovan je prilikom analize simetrične socijalne interakcije. Sa druge strane, analiza dijaloga pokazala je da se pri asimetričnoj interakciji sredstvo za proveru iznetih hipoteza ne koristi za evaluaciju izrečenih argumenata niti konstruisanje novih, već da je kompetentniji partner koristi kako bi demonstrirao partneru da je u pravu, odnosno da sagovornik greši, što je identifikovano kao jedan od faktora koji ograničava mogućnost napredovanja kroz vršnjačku interakciju.

(3) Argumentacija u okviru dijaloga

Kada se govori o značaju *kvaliteta argumentacije* koja se javlja u okviru dijaloga, autori naglašavaju da (socio)kognitivni konflikt nije dovoljan preduslov razvojne promene, već je važno da se deca uključe u argumentovanu diskusiju (Tudge, 1992; Schwarz et al., 2000; Limon, 2001; prema Schwarz & Linchevski, 2007; Light & Littleton, 2004; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe, 2010), u kojoj se kao odgovor na različita gledišta učesnika pojavljuje argumentacija (Muller Mirza et al., 2009).

Argumentacija je dijaloška aktivnost tokom koje sagovornici nastoje da povećaju ili umanje prihvatljivost iznetih ideja (Walton, 2006). Ona se sastoji od utvrđivanja specifičnih odnosa među idejama o kojima se diskutuje i drugim izvorima znanja, što utiče na epistemološki status tih ideja (Baker, 2002). Iz samog određenja pojma argumentacije vidimo zbog čega uključivanje u argumentovanu diskusiju vodi (ko)konstrukciji novih znanja i kompetencija – interakcije koje odlikuje postojanje argumentacije „vrše specifičan pritisak na sagovornike da precizno definišu svoje ideje“ (Baker, 2002), da ih elaboriraju i opravdaju, što obezbeđuje njihovo angažovanje u obavljanju niza kognitivnih operacija na sadržaju kojim se bave. Tokom analize dijaloga nekada teško razlikovati argumentovanje od davanja objašnjenja, usled toga što oba predstavljaju verbalni i socijalni akt rezonovanja čiji je cilj širenje sagovornikovog razumevanja, imaju sličnu sintaksičku i formalnu strukturu i često sadrže istovetne reči-indikatore („zato što“, „jer“, „s obzirom na“, „prema tome“...). Uprkos tome, teoretičari i istraživači iz ove oblasti nastoje da razgraniče ova dva tipa iskaza, naglašavajući da oni reflektuju različite socio-kognitivne procese i nemaju istovetne efekte (Walton, 2006; Asterhan & Schwarz, 2009). Osnovna razlika između argumenata i objašnjenja jeste u njihovoj funkciji. Naime, cilj objašnjenja jeste da se sagovorniku pruže dodatna razjašnjenja, kako bi bolje razumeo ono što sagovornik govori. Sa druge strane, funkcija argumentovanja jeste da sagovorniku ponudi razlog za prihvatanje ili odbacivanje neke ideje (Baker, 2002; Walton, 2006). Određenju pojma argumentacije dodajemo i to da su u okviru savremenih istraživanja

argumentacije brojni modeli koji argumentaciju posmatraju kao proces koji je deo interakcije (tokom koje se argumenti kokonstruišu), a ne samo njen rezultat (Kuhn et al., 1997; Arcidiacono & Perret-Clermont, 2009).

Prilikom analize argumentacije koja se javlja tokom (spontanih ili organizovanih) zajedničkih edukativnih aktivnosti, istraživači se suočavaju sa nizom izazova. Naime, u pisanim tekstovima u kojima postoji, argumentacija je najčešće jasno eksplicirana, što veoma olakšava njeno proučavanje. Sa druge strane, u diskusijama koje sadrže argumentaciju često se menjaju sadržaji koje sagovornici iznose, upućuje se na ranije iskaze bez obzira na njihov prethodni sled u dijalogu, simultano se razvija više diskusionih niti, produkuju se mnogobrojni neverbalni znaci značajni za tok dijaloga i sl. (Asterhan & Schwarz, 2009). Poseban izazov predstavlja analiza dijaloga u kojima su sagovornici deca kojoj je zbog niza kognitivnih i socijalnih ograničenja teško da ekspliciraju i precizno iskažu sadržaj svog mišljenja. S obzirom na fokus naše studije, u nastavku ćemo se baviti upravo studijama u kojima je analiziran dijalog među decom i nalazima koji govore o značaju argumentacije za razvoj novih znanja i kompetencija kroz te diskusije.

Jedno od istraživanja pokazalo je da deca na konkretno operacionom nivou utiču na decu preoperacionog nivoa zahvaljujući tome što su u stanju da navode konzistentne argumente u prilog svojim tvrdnjama, dok preoperaciona deca navode mišljenje bez argumenata kojima bi ga potkrepili (Miller & Brownell, 1975; prema Schwarz et al., 2000). Iako je prilika da se testiraju hipoteze značajna (i izdvojena kao jedan od ključnih kognitivnih faktora koji omogućava konstrukciju znanja), ona sama po sebi ne dovodi do razvojne promene, već je neophodno da se konflikt (između sopstvenog mišljenja i povratne informacije dobijene testiranjem hipoteza) razreši kroz dijalog (Howe et al., 2000; prema Schwarz et al., 2008). Pri tome, dijalozi koje karakteriše argumentovano diskutovanje pružaju više prilike za učenje od drugih tipova dijaloga, a zabeležene promene su trajnije (Schwarz et al. 2000; Asterhan & Schwarz, 2009).

Neki od mehanizama kroz koje se tokom argumentovanog dijaloga razvija novina su, pored iznošenja novih ideja, postavljanje pitanja koje vodi razvoju novih argumenata kojima drugi učesnik potkrepljuje sopstvene tvrdnje,

iznošenje kontraargumenata i dr. (Kuhn et al., 1997). S tim u vezi, Pontecorvo (Pontecorvo, 1993) navodi da razlika u stanovištima pokreće psihološku potrebu da se sagovornik ubedi u validnost sopstvene pozicije, pa se argumenti i objašnjenja osmišljavaju tako da što bolje ispune taj cilj. Ovome dodajemo da, prema nalazima studije Švarca i saradnika (Schwarz et al., 2000), asimetrična pozicija u interakciji često umanjuje izgleda da se argumentacija koristi produktivno, odnosno upravo umanjuje potrebu kompetentnijeg partnera da kroz navođenje argumenata i objašnjenja ubedi sagovornika u adekvatnost sopstvenih ideja. Pozivajući se na teorije argumentacije koje pripadaju pragma-dijalektičkom pristupu (Zarefsky, 1995; van Eemeren et al., 1996), u kojima pronalaze dva moguća razloga za ovakav nalaz: (1) kompetentniji partner je često uvereniji u tačnost sopstvene pozicije, dok se argumentacija javlja onda kada želimo da opravdamo svoju odluku, u situacijama u kojima smo nesigurni, dvoumimo se i sl; pri tome, moguće je da se partner nižih kompetencija ne opaža kao ravnopravni sagovornik u argumentovanoj diskusiji; (2) kompetentnijem partneru sadržaj diskusije (odnosno, tačno gledište koje iznosi) može delovati toliko očigledno ispravan da nema potrebu da ga argumentuje (jer se, kao što je pomenuto, argumentacija javlja kao posledica dvoumljenja i nesigurnosti u adekvatnost izrečenih pozicija).

Brojni nalazi Mersera i saradnika (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010) govore o značaju argumentacije tokom zajedničkog rada i o produktivnosti dijaloga koji nazivaju *eksploratorni govor (exploratory talk)*, a koji opisuju kao „koordiniranu formu zajedničkog rezonovanja“ (Littleton & Mercer, 2010; str. 279). Sagovornici u ovoj formi dijaloga na izrečene ideje reaguju kritički, ali konstruktivno, nudeći argumente i objašnjenja za izneta stanovišta, kao i alternativne ideje do kojih zajedno dolaze kroz argumentovanu diskusiju. Eksploratorni dijalog, dakle, integriše otvoreno deljenje ideja i slobodno suprotstavljanje sagovorniku, zarad pronalaženja najboljeg mogućeg predloga. Pored ovog, autori opisuju još dva karakteristična tipa dijaloga – *kumulativni (cumulative talk)* i *svadalački (disputational talk)*. U *kumulativnom dijalogu* sagovornici dele informacije dodavanjem ideja na prethodno izrečene i zajedno donose odluke, ali u takvoj formi dijaloga nema konstrukcije znanja kroz konstruktivno suprotstavljanje

ideja. Partneri ne iznose argumente niti na drugačiji način elaboriraju iznete predloge, jer nastoje da izbegnu konflikt koji potencijalno može nastati zbog protivrečenja sagovorniku. Na kraju, *svađalački tip dijaloga* karakteriše nekritičko suprotstavljanje partneru, bez navođenja argumenata. Ovaj tip dijaloga je, dakle, retko kad povezan sa procesom zajedničkog rezonovanja i konstrukcijom znanja. Umesto toga, komunikacija je kompetitivna i ratoborna, a umesto deljenja ideja i informacija, partneri su usmereni na borbu za prihvatanje sopstvene pozicije, odnosno za odbacivanje alternativnih ideja, koje iznosi sagovornik. Zato je u ovakvom dijalogu čest obrazac razgovora tokom kog sagovornici ponavljaju „Jeste!“ i „Nije!“ bez pokušaja da elaboriraju sopstveno rezonovanje.

Među mnogobrojnim nalazima koji ukazuju na superiornost eksploratornog dijaloga u odnosu na druga dva, izdvajamo nalaze Fernandezove i saradnika (Fernández et al., 2001), koji su pokazali da deca, diskutujući na način opisan kao eksploratorni dijalog, uspevaju da reše zadatke (iz testa Ravenovih progresivnih matrica) koje prethodno nisu uspevali da reše kroz svađalački tip razgovora. Pri tome, podučavanje dece da grade eksploratorni dijalog nije dovelo do toga da ona uvek razgovaraju na takav način, već samo onda kada im je taj način razgovora mogao biti koristan (tokom rešavanja zadataka iz ZNR). Sa druge strane, kumulativni tip dijaloga bio je sasvim pogodan prilikom rešavanja jednostavnijih zadataka, te su deca tada i vodila takav tip razgovora.

Iako se ne oslanja na Merserovu tipologiju dijaloga, Baronova (Barron, 2003) je u svojoj studiji došla do veoma sličnih nalaza: razlika između uspešnih i neuspešnih grupa (pri čemu se uspešnim smatraju one grupe koje su tokom zajedničkog rada odgovorile tačno na preko 50% zahteva) potiče od načina na koji učesnici u dijalogu reaguju na iznete, tačne predloge. Tako su partneri u uspešnim trijadama na iznete predloge reagovali prihvatanjem ili diskutovanjem, dok su u neuspešnim trijadama ovi predlozi ignorisani ili odbijani, bez diskutovanja. Pored toga, u uspešnim grupama retko se događalo da predložene ideje nisu povezane sa prethodnom diskusijom, dok su u neuspešnim trijadama predlozi samo u polovini slučajeva bili povezani sa prethodnom konverzacijom. Povezanost predloga sa sadržajem diskusije

autorka smatra pokazateljem stepena fokusiranosti partnerâ na temu o kojoj se u okviru grupe diskutuje.

S obzirom na kognitivne preduslove učešća u argumentovanoj diskusiji (*decentracija* na intelektualnom i socijalnom planu, sposobnost *generalizacije* koja omogućava potkrepljivanje sopstvenih tvrdnji dokazima i davanjem konzistentnih opravdanja) (Muller Mirza et al., 2009), sposobnost argumentacije na ranim uzrastima veoma je nestabilna i zavisi od niza kontekstualnih faktora. Tako, na primer, nalazi pokazuju da deca između 5 i 14 godina kompetentnije učestvuju u argumentovanoj diskusiji sa odraslom osobom (koja im je bliska) nego sa vršnjakom (Muller Mirza et al., 2009). Ovo je u skladu sa poznatim nalazima o odnosu kompetentnosti da se reši problem i socijalnih faktora, koji pokazuju da sa težinom zadatka raste značaj različitih kontekstualnih faktora na koje se deca u interakciji oslanjaju (Siegal, 1991; prema Krstić & Baucal, 2003). Ako imamo u vidu značaj učešća u argumentovanoj diskusiji za javljanje i prevazilaženje konflikta, ovi nalazi otvaraju pitanje delotvornosti simetrične interakcije na nižim uzrastima. Pored toga, indirektno, ovi nalazi otvaraju i pitanje povezanosti početnog nivoa kompetencija sa kojima deca ulaze u interakciju i mogućnosti izgrađivanja novih kompetencija.

Jedno od istraživanja na ovu temu (Baucal, 2002; Baucal, 2003) pokazalo je da deca sa višim početnim postignućem više napreduju kroz interakciju (sa odraslim) nego deca čiji je početni razvojni nivo niži. Brojna su istraživanja koja se bave mogućim razlozima ovih razlika. Jedan broj autora usmeren je na ispitivanje kognitivnih faktora, sugerišući da je razvojna promena funkcija početnog nivoa razvoja i da je interakcija razvojno efikasnija onda kada deca već vladaju određenim nivoom kompetencije čiji razvoj interakcija podstiče nego kada je ona tek u začetku (Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006). Sa druge strane, istraživači tragaju za različitim nekognitivnim faktorima koji mogu biti odgovorni za razlike u početnom nivou kompetencije, ističući da se kroz učešće u interakciji te razlike mogu umanjiti ili potpuno nadoknaditi (Light & Perret-Clermont, 1989). Tako nalazi pokazuju da niže početno postignuće dece iz određenih društvenih slojeva (radnička klasa ili život u ruralnim područjima) nakon učešća u vršnjačkoj interakciji biva nadoknađeno

(Perret-Clermont, 1980; prema Light & Perret-Clermont, 1989; Nikolet, prema Light & Perret-Clermont, 1989), što se interpretira razlikama u podsticajnosti sredine iz koje deca dolaze, ali i razlikama u razumevanju test situacije i motivaciji (Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, 1993). Delovanje dijaloga na motivaciju dece da se bave zadatkom ne mora, naravno, biti vezano samo za decu niskog početnog postignuća, već se odnosi na svu decu, jer dijalog povećava verovatnoću da će se deca uključiti u rad na zadatku, implicitno obavezujući partnere na međusobnu koordinaciju tokom zajedničkog rada (Teasley, 1995; Sorsana, 2008). Ipak, nedostatak motivacije češće je u vezi sa niskim obrazovnim postignućima, te se upravo zbog toga ovom faktoru posvećuje više pažnje kada se govori o deci niskog postignuća.

Pomenuta istraživanja deo su nastojanja da se teorijske ideje o nekompetentnosti dece određenog uzrasta da reše neke zadatke dopune što potpunijim razumevanjem načina na koji sam kontekst u kome deca delaju, kao i značenja koja mu pripisuju, podržava ili ograničava njihovu aktivnost, te utiče na njihovo postignuće, što Lajt i Litlton (Light & Littleton, 2004) ističu kao veoma značajan zadatak autora iz ove oblasti. Iako su u ovom tekstu izdvojena mnoga istraživanja koja govore o značaju koji određeni faktori imaju za proces i ishode zajedničkog rada u obrazovnom kontekstu, dosadašnja saznanja jasno nam ukazuju na to da su i proces i ishodi socijalne interakcije često nepredvidivi, što nas stalno podseća na njenu kompleksnost i potrebu njenog daljeg proučavanja. Tako brojni nalazi studija simetrične vršnjačke interakcije pokazuju da i kada su početni nivo znanja / razvijenosti veština partnera i instrukcija za rad istovetni, proces rešavanja problema i ishodi zajedničkog rada mogu biti veoma različiti (Barron, 2003). S tim u vezi, Baronova (Barron, 2003) podseća na važnu ideju koja se provlači kroz mnoge radove koji se bave kognitivnim i nekognitivnim medijatorima kolaborativnog učenja, prema kojoj nije suština u tome da se od dece zahteva da uče zajedno, već je ključno kreirati priliku da se aktiviraju određeni procesi učenja (Cohen, 1994; prema Barron, 2003). Dakle, studije koje se bave kolaborativnim učenjem treba da teže otkrivanju kako preduslova koji povećavaju mogućnost pojavljivanja tih prilika, tako i faktora i procesa koji te mogućnosti umanjuju (Crook, 1995; Barron, 2003). Studija koju u ovom radu prezentujemo upravo teži traganju za

različitim (kognitivnim i nekognitivnim) faktorima koji otvaraju ili pak sužavaju prostor za razvoj novih kompetencija kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Konkretno, bavimo se razvojem razumevanja pisanih tekstova.

Čitalačka pismenost

Prethodno izložena istraživanja veoma su dragocena iz perspektive obrazovne prakse, jer pružaju podatke o nizu faktora koji deluju na razvojni proces, a samim tim i o smeru pedagoških intervencija kojima se razvoj određenih kompetencija može podsticati.

Jedna od kompetencija na čiji razvoj su obrazovni sistemi svih zemalja snažno usmereni jeste čitalačka pismenost, koja se određuje kao ključna kompetencija, ne samo za akademski uspeh već mnogo šire – za produktivno učešće u savremenom društvu (Cole et al., 2004; Kirsch et al., 2002; Kirby, 2007; Taboada et al., 2009; Pavlović Babić & Baucal, 2009; Mullis et al., 2009; Baucal & Pavlović Babić, 2010). U tom smislu, pojam čitalačke pismenosti, pored veština dekodiranja napisanog teksta i doslovnog razumevanja njegovog značenja, obuhvata niz funkcionalno primenljivih znanja, veština, strategija i stavova koje pojedinac *stiče* i *koristi*, kako kroz formalni obrazovni proces, tako i kroz učešće u društvenoj zajednici (Pavlović Babić & Baucal, 2009; Mullis et al., 2009). Savremene definicije pojma čitalačke pismenosti, dakle, posebno naglašavaju da nije u pitanju jednodimenzionalna veština, već niz veština, koje su mnogo šire od veštine dekodiranja napisanog teksta, odnosno doslovnog prijema prezentovanih informacija. Autori takođe ističu da u osnovi ove složene kompetencije stoje iste veštine koje redovno koristimo u svakodnevnom životu, poput identifikovanja osnovnih ideja, zapažanja detalja, povezivanja podataka, izvođenja zaključaka, predviđanja ishoda i dr. (Moffet & Wagner, 1983; prema Kirsch et al., 2002).

Razvoj čitalačke pismenosti

Razvoj čitalačke pismenosti odvija se kroz učešće u različitim školskim i vanškolskim aktivnostima koje uključuju čitanje, a kroz koje dete stiče raznovrsna iskustva i razvija veštine i stavove vezane za čitalačku pismenost (Mullis et al., 2009). Još pre nego što dete razvije kognitivne i jezičke kompetencije neophodne za učenje čitanja, rana iskustva sa pisanim materijalom (knjige, slikovnice, novine i dr.) postavljaju osnovu za kasniji razvoj čitalačke pismenosti. Na primer, roditelji i drugi članovi porodice prenose na decu sopstvena uverenja, vrednosti i stavove o čitanju, koji oblikuju detetova iskustva sa pisanim materijalom (prema Mullis et al., 2009). Kada krenu u školu, deca uče arbitraran niz znakova i njihovu korespondenciju sa glasovima govornog jezika, dok veština dekodiranja ne postane brza, odnosno automatska (Cole et al., 2004). Veština da se napisani tekst dekodira, međutim, nije dovoljna da bi se njegovo značenje razumelo. Razumevanje, odnosno pridavanje smisla dekodiranom tekstu, jeste kompleksan proces konstruisanja njegovog značenja, koji uključuje niz kognitivnih operacija (Kirby, 2007). Na početku sistematske obuke čitanja, pre nego što se veština automatskog dekodiranja u potpunosti ne stabilizuje, deca se fokusiraju na „površinski sadržaj“, odnosno na doslovno značenje reči koje su pročitali, dok iskusniji čitači mogu interpretirati značenje teksta transformišući njegovo doslovno značenje, smeštajući ga u širi kontekst ranijih znanja i iskustva (Kirby, 2007). Ovladavanje veštinom dekodiranja, dakle, omogućava deci da tokom čitanja misle o temi o kojoj čitaju, čime se unapređuje proces razumevanja pročitanoog i otvara put da se sa početnog ovladavanja čitanjem (*faza učenja čitanja*) pređe na sledeći novo – *čitanje radi učenja* (Cole et al., 2004; Mullis et al., 2009). Pošto sposobnost razumevanja pročitanoog stoji u osnovi uspešnog učenja, ovaj prelazak se smatra ključnim preokretom u procesu opismenjavanja, od koga zavisi uspešnost čitavog obrazovnog procesa. Drugim rečima, čitalačka pismenost vidi se kao osnovno sredstvo obrazovanja i individualnog razvoja pojedinca (Kirsch et al., 2002; Pavlović Babić & Baucal, 2009).

Proces razumevanja teksta je kompleksan i uključuje niz različitih kognitivnih operacija, koje se razlikuju u zavisnosti od forme i tipa teksta, kao i

cilja čitanja. Ispitujući razvoj kompetencija razumevanja teksta, u PISA studiji je empirijski izdvojeno pet aspekata, odnosno vrsta kompetencija, koje ćemo u nastavku predstaviti, jer se potpuno razumevanje pročitano teksta oslanja na sve ove kompetencije (Pavlović Babić & Baucal, 2009). Prilikom prezentovanja kompetencija kretaćemo se od bazičnijih ka složenijim.

Prvi aspekt razumevanja teksta jeste *shvatanje njegovog smisla*, što predstavlja bazično razumevanje teksta i podrazumeva da je čitalac u stanju da identifikuje i izdvoji glavne teme i ideje teksta, kao i da prepozna značenje i smisao teksta koji je pročitao. Među moguće zadatke kojima se ovaj aspekt može podsticati ili ispitivati spadaju, na primer, zahtev da se odabere/produguje naslov za tekst u celini ili podnaslovi za njegove delove, da se prepozna tema i/ili poruka književnog dela, da se objasni svrha nekog dela teksta i sl.

Drugi aspekt razumevanja pročitano jeste *pronalaženje informacija u tekstu*, koje se oslanja na procese pretraživanja, lociranja i selektovanja relevantnih informacija. Prilikom pronalaženja informacija, čitalac ne interpretira i ne donosi zaključke, dodajući informacije koje nisu jasno date. Ipak, neophodno je da bude u stanju da prepozna relevantnost različitih informacija u odnosu na onu za kojom traga. Ovaj aspekt razumevanja teksta može se podsticati i ispitivati kroz zadatke koji od čitaoca traže da pronade jednu ili više eksplicitno datih informacija, da uoče razlike među sličnim informacijama, selektuju informacije prema zadatom kriterijumu i sl.

Sledeći aspekt razumevanja pročitano jeste *interpretiranje značenja teksta*, što uključuje produbljeno razumevanje teksta (za razliku od bazičnog koje je opisano kao prvi aspekt razumevanja pročitano) i zaključivanje o informacijama koje nisu eksplicitno date (za razliku od drugog aspekta u koji spada samo razumevanje eksplicitno datih podataka i ideja). Zadaci kojima se podstiče ovaj aspekt razumevanja teksta ili se proverava ovladanost njime, od čitaoca traže da uporedi informacije prezentovane u tekstu, izvede zaključak i produguje argumente koji se odnose na sadržaj teksta, proceni nameru autora teksta i sl.

Poslednja dva aspekta odnose se na refleksije čitaoca o tekstu, pri čemu se najpre govori o *refleksiji o sadržaju teksta i evaluaciji*, a kasnije o mogućnosti *refleksije o formi teksta i evaluaciji*. Prvi vid refleksije (o sadržaju

teksta) podrazumeva da čitalac povezuje ideje iz teksta sa sopstvenim znanjima i stavovima, procenjuje njihovu zasnovanost, da je u stanju da uvidi protivrečnosti, analizira prezentovanu argumentaciju, iskazuje sopstvene stavove u vezi sa sadržajem teksta. Kada govorimo o drugom vidu refleksije (o formi teksta), govorimo o najsloženijem aspektu razumevanja teksta koji se sastoji u kritičkoj analizi teksta sa ciljem procene adekvatnosti saopštavanja informacija, kao i razlikovanja prezentovanih činjenica od interpretacija. U zadacima koji ispituju koliko je osoba ovladala ovim kompetencijama, od čitaoca se zahteva da kritički razmatra formu teksta, strukturu, način i stil pisanja, da pokaže razumevanje odlika teksta poput humora i ironije.

Govoreći o kompetencijama čitalačke pismenosti koje se razvijaju tokom prva četiri razreda osnovne škole, u okviru međunarodne studije PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Mullis et al., 2007; Mullis et al., 2009), kao kompetencije kojima bi deca trebalo da ovladaju tokom prva četiri razreda osnovne škole izdvojene su:

(1) *pronalaženje informacija koje su u tekstu eksplicitno date* – od čitaoca se očekuje da pokaže da ume da pronađe informacije koje su u tekstu iznete, kao i da razume u kakvom su međusobnom odnosu te informacije;

(2) *izvlačenje jednostavnih zaključaka* – od čitaoca se očekuje da odstupi od doslovnog razumevanja teksta, te da „dopuni“ eksplicitno značenje izvođenjem jednostavnih zaključaka, povezujući više eksplicitno datih podataka;

(3) *interpretacija i integrisanje informacija* – od čitaoca se zahteva da razume predstavljeni sadržaj na nivou globalnijem od nivoa pojedinačnih informacija ili rečenica, te da demonstrira da je u stanju da integriše različite lokalno prezentovane informacije ili njihov odnos sa globalnom temom teksta, za šta je najčešće neophodno da poveže tekst sa svojim predznanjem;

(4) *ispitivanje i evaluacija sadržaja teksta, jezika koji se koristi i strukture teksta* – za razliku od svih ostalih pomenutih aspekata razumevanja teksta, prilikom evaluacije sadržaja teksta od čitaoca se pored konstruisanja značenja teksta očekuje i da tekst kritički razmotri, tako što će izneti sopstveni stav o tome da li su informacije prikladno prezentovane, proceniti verovatnoću da se opisani događaji zaista dogode, uvideti autorov pogled na osnovnu temu teksta i sl.

Vidimo, dakle, da su, prema izdvojenim operacijama na tekstu, dva modela čitalačke pismenosti (PISA i PIRLS) veoma slična. Međutim, pošto se bave različitim uzrastima (PISA ispituje petnaestogodišnjake, a PIRLS desetogodišnjake), ni tekstovi koje koriste u zadacima nisu jednako složeni. Ipak, vidimo da se od učenika 4. razreda, koji prelaze iz faze *učenja čitanja* u fazu *čitanja radi učenja*, očekuje da su u stanju da obavljaju i najsloženije kognitivne operacije na pisanom materijalu, s tim da sa uzrastom raste složenost materijala koji čitaju i na kojem te operacije izvode.

Komponente čitalačke pismenosti i faktori koji deluju na njihov razvoj

Jedna od bazičnih komponenti razumevanja pročitanoog teksta jesu znanja koja osoba poseduje (opšta i specifična znanja o svetu, lična iskustva, znanja o jeziku i dr.) (Brandão & Oakhill, 2005). Razumevanje teksta, dakle, zahteva da čitalac kombinuje prethodna znanja sa informacijama iz teksta, kako bi mogao da „ispuni praznine“ u značenju, jer neke informacije u tekstu postoje samo implicitno. Ako ne uspostavi vezu između pročitanoog sadržaja i ranijih znanja, čitalac ne može konstruisati integrisanu i koherentnu reprezentaciju teksta. Pri tome je odnos razumevanja pročitanoog i znanja koja osoba poseduje složen, jer dok razumevanje teksta u velikoj meri zavisi od ranijih znanja (prema Brandão & Oakhill, 2005), teškoće u razumevanju pročitanoog usporavaju i ograničavaju mogućnost proširivanja korpusa znanja koja osoba poseduje. Osim toga, nalazi pokazuju da posedovanje relevantnih znanja, iako veoma važno, nije dovoljno da bi čitalac bio u stanju da u potpunosti razume pročitani tekst i na osnovu njega izvodi zaključke.

Istraživanje Kejna i saradnika (Cain et al., 2001) pokazalo je da se „loši čitači“ razlikuju od uspešnih po tome što, sa jedne strane, imaju teškoću da selektuju relevantne informacije iz teksta, a sa druge strane, da na adekvatan način koriste znanja, čak i kada ih imaju. Sličan zaključak izveli su i drugi istraživači – deca koja imaju teškoću da razumeju pročitani sadržaj imaju problem da integrišu informacije iz teksta sa prethodnim znanjima (McCormic, 1992). Prema McCormiku, dva su moguća uzroka tog problema: (1) neka deca se

previše oslanjaju na ranija znanja, zanemarujući tako relevantne informacije prezentovane u tekstu koji čitaju (videti takođe: Nicholson & Imlach, 1982); (2) neka deca se prekomerno oslanjaju na ono što je u tekstu eksplicitno dato, ne pokušavajući da izvedu zaključke na osnovu znanja koja imaju. Diskusiji o korišćenju ranijih znanja prilikom čitanja teksta i izgrađivanja njegovog razumevanja treba dodati i interpretaciju prema kojoj deca odgovaraju na pitanja o tekstu oslanjajući se prvenstveno na prethodna znanja, zanemarujući poruke koje tekst prenosi, onda kada nisu sigurna u pogledu odgovora koji treba da daju, a ne žele da kažu da nešto ne znaju, odnosno ne razumeju (Brandão & Oakhill, 2005). Drugim rečima, prekomerno oslanjanje na ranija znanja uz zanemarivanje onoga što je u tekstu iskazano, može da bude posledica teškoće da se tekst razume, ali ne usled nedostatka relevantnih znanja, već usled delovanja drugih faktora.

Još jedno od istraživanja čija je tema uloga znanja u razumevanju narativnih tekstova kod čitača početnika (sedmogodišnjaka i osmogodišnjaka) bavilo se pitanjem da li je preveliko oslanjanje na ranija znanja, uz istovremeno zanemarivanje informacija prezentovanih u tekstu, karakteristika svih čitača početnika ili samo onih slabijih. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da deca, kada odgovaraju na pitanja u vezi sa tekstom, kao osnovni izvor informacija koriste upravo tekst, a ne prethodno znanje. Iako postoje, netačni odgovori zasnovani isključivo na ranijem znanju bili su nisko frekventni među čitačima početnicima (svega 6,46% odgovora spada u ovu kategoriju) (Brandão & Oakhill, 2005). Uz to, interesantno je da su se retki odgovori iz ove kategorije ravnomerno raspodeljivali među svim tipovima pitanja (uključujući i ona koja traže reprodukciju eksplicitno prezentovanih podataka), te da, suprotno očekivanjima, nisu vezani samo za pitanja koja od čitaoca očekuju da dopune eksplicitno prezentovani sadržaj (kroz navođenje implicitnih informacija ili donošenje različitih zaključaka). Osnovni problem za čitače početnike, prema nalazima ove studije, predstavljalo je adekvatno korišćenje informacija prezentovanih u tekstu, a ne dominantno oslanjanje na ranija znanja. Metod kroz koji su autori proučavali teškoće čitača početnika bio je da ih, nakon što daju odgovor na pitanje, pitaju kako su došli do tog odgovora. Iako su nalazi svakako relevantni za proučavanje razvoja čitalačke kompetencije, ističemo da je

sa stanovišta dečijeg kognitivnog razvoja ovakav način ispitivanja izuzetno kompleksan i zahtevan, jer odgovor na pitanje o načinu na koji su došli do odgovora angažuje metakognitivne sposobnosti. Zbog toga na komentar autora da je takav način prikupljanja podataka o problemima razumevanja pročitano veoma koristan i pruža obilje podataka koji drugim metodama nisu dostupni dodajemo da se do slične vrste podataka može doći kroz podsticanje zajedničkog rada u vršnjačkoj interakciji pri kojoj bi deca bila u prilici da spontano objašnjavaju i obrazlažu svoje razumevanje pročitano teksta. Na taj način umesto zahteva kojim se od dece očekuje da reflektuju sopstveni misaoni proces, kroz podsticanje vršnjačkog dijaloga o pisanim materijalima možemo bolje razumeti način na koji deca misle o tekstu tokom ranih faza razvoja čitalačke pismenosti. To je upravo metod koji ćemo primeniti u ovoj studiji.

Pored aktiviranja ranijih znanja, u literaturi se govori i o nizu drugih strategija koje osoba koristi tokom čitanja, poput postavljanja pitanja u vezi sa tekstom koji se čita, sumiranja pročitano sadržaja i dr. (Kirby, 2007; Pressley & Harris, 2006; Taboada et al., 2009). Osim čitalačkih strategija, na razvoj i korišćenje kompetencije čitanja deluje niz drugih kognitivnih faktora poput: *fluentnosti* prilikom čitanja (Kirby, 2007), jer usled ograničenosti radne memorije nefluentno čitanje može dovesti do zaboravljanja prethodno pročitano sadržaja pre nego što osoba uspe da pročita sve elemente koji zajednički kreiraju određeno značenje; *fonološke i morfološke svesnosti* (Juel, 1988; Kirby, 2007) i dr.

Pored značajne uloge kognitivnih procesa u razumevanju pročitano o kojima smo do sada govorili, želimo da ukažemo i na ulogu *motivacije za čitanje* u razvoju čitalačke pismenosti, a tako, posredno, i u celokupnom školskom postignuću (Kirby, 2007; Taboada et al., 2009). Većina istraživača fokusira se na proučavanje načina na koji motivacija pokreće kognitivne procese koji potom deluju na postignuće (prema Taboada et al., 2009). Istraživanja su pokazala da je motivacija u specifičnim domenima (poput motivacije za čitanje) multidimenzionalni konstrukt. Nalazi pokazuju da su komponente motivacije za čitanje koje se odnose na personalne karakteristike osobe (poput radoznalosti, sklonosti izazovima i uključenosti) čvršće povezane sa razumevanjem pročitano nego što je to slučaj sa komponentama spoljašnje motivacije (kao što

su ocene) (prema Taboada et al., 2009). Tako će, na primer, deca koja pozitivno ocenjuju sopstvene čitalačke kompetencije imati bolje postignuće na zadacima koji ispituju razumevanje pročitano (Chapman et al., 2000). Mogućnost da deca biraju tekst koji će čitati takođe je pozitivno povezana sa njihovim postignućem (Guthrie et al., 2007). Još jedan od važnih faktora koji mogu uticati na motivaciju za čitanje jeste tip zadatka koji se deci daje uz tekst. Prema nalazima Turnerove (Turner, 1995), otvorena pitanja podstiču decu da se bave tekstom i razumeju ga značajno više od zatvorenih.

Pored toga, prilika da se deca kroz zajednički rad sa vršnjacima bave pisanim tekstovima takođe povoljno utiče na njihovu motivaciju za čitanjem, što je veoma značajno za naše istraživanje (Turner, 1995; Wigfield & Guthrie, 1997). Istraživači navode da kroz zajedničku aktivnost deca imaju mogućnost da unapređuju sopstvena znanja i kompetencije (Olry-Louis & Soidet, 2008), da grade nova razumevanja konkretnog teksta, kao i pozitivan odnos prema čitanju, te da postaju uključena i više uživaju u aktivnostima u kojima se individualno ne angažuju u toj meri (Mullis et al., 2009). Takođe, prilikom zajedničkog rada drugi služe kao modeli, a istovremeno, kroz poređenje sa vršnjacima, deca vrše samoprocenu sopstvenog postignuća i postavljaju ciljeve za napredovanje (Turner, 1995).

Baveći se razvojem čitalačke pismenosti kroz zajednički rad, Almasi (Almasi, 1995) je došla do veoma zanimljivih nalaza. Analizirajući dijaloge u dva tipa diskusije o narativnim tekstovima – (1) između dece međusobno i (2) između dece i nastavnika – autorka navodi niz razlika između dva tipa dijaloga značajnih za razvojni potencijal zajedničkih aktivnosti. Na prvom mestu ukazuje na to da priroda socio-kognitivnog konflikta u dva tipa interakcije nije istovetna. U vršnjačkim diskusijama socio-kognitivni konflikt najčešće potiče od dečijih komentara i pitanja izrečenih tokom razgovora. Njegovo razrešenje najčešće je proizlazilo iz deljenja ideja i znanja među članovima grupe, što je vodilo izgrađivanju novih interpretacija teksta. Sa druge strane, u diskusijama u kojima je učestvovao i nastavnik socio-kognitivni konflikt se javljao kao rezultat „netačnih odgovora“ na pitanja u vezi sa tekstom koja je postavljao nastavnik, koji je u dijalogu stalno dominirao. Nastavnik je, dakle, bio taj koji je postavljao pitanja u vezi sa tekstom i ukazivao učenicima na nekonzistentnost njihovih

odgovora sa sadržajem iz teksta, tako da učenici nisu bili u prilici da samostalno uvide neslaganje između njihovih i u tekstu prezentovanih ideja. Samim tim, deca nisu bila u prilici da se aktivno uključe u aktivnost koja bi im omogućila da postepeno uče kako da prepoznaju i razreše nesaglasnost među sopstvenim idejama i onim prezentovanim u tekstu. Još jedan vid razlika između dva tipa grupa sastojao se u tome što su iskazi u dijalozima u kojima su učestvovala samo deca bili značajno više elaborirani i deca su postavljala značajno veći broj pitanja nego onda kada je u razgovoru učestvovao i nastavnik. Takođe, broj alternativnih interpretacija teksta koje su tokom dijaloga iskazivane bio je značajno veći u diskusijama bez nastavnika.

Studije čitalačke pismenosti i mogućnosti njenog unapređenja

Uprkos tome što je ovladavanje kompetencijom čitalačke pismenosti prepoznato kao prioritetni cilj obrazovanja, istraživanja pomenutih međunarodnih studija pokazuju da veliki broj dece širom sveta (uključujući i Srbiju) ne uspeva da ovlada željenim nivoom ove važne kompetencije (npr. Kirsch et al., 2002; Mullis et al., 2009). Pored toga što se konstatuje da je nivo čitalačke pismenosti nizak (ili niži od nivoa koji je postavljen kao standard), pažnja stručnjaka usredsređena je i na proučavanje faktora koji tome manje ili više doprinose. Kao neki od značajnih prediktora postignuća navode se: dostupnost knjiga i drugih pisanih materijala (Neuman & Celano, 2001; prema Kirsch et al., 2002; Mullis et al., 2009), količina vremena koju učenici provode čitajući (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; prema Kirsch et al., 2002), nemotivisanost, odnosno negativan odnos prema čitanju, koji najčešće proizlazi iz početnih teškoća u ovladavanju ovom kompetencijom (Allington, 1984; prema Kirsch et al., 2002).

S obzirom na značaj čitalačke pismenosti za obrazovanje i razvoj pojedinca, nije neobično što danas imamo niz velikih studija koje prate koliko uspešno obrazovni sistemi širom sveta podstiču njen razvoj. Ipak, izuzev studije PIRLS, ova istraživanja fokusiraju se na uzraste viših razreda osnovne ili

početnih razreda srednje škole, čime proučavanje ranog razvoja ove kompetencije ostaje izvan istraživačkog fokusa.

Pored toga, iako se velika pažnja posvećuje proučavanju konteksta (školskog i vanškolskog) u kom se čitalačka pismenost razvija, analize su ograničene na utvrđivanje povezanosti između individualnog postignuća i ovih faktora. Drugim rečima, dizajn pomenutih studija (jednokratno grupno testiranje velikog broja učenika baterijom testova) koji proizlazi iz njihove usmerenosti na praćenje i evaluaciju velikog broja različitih obrazovnih sistema, ne omogućava da se dublje prouče mehanizmi razvoja ove kompetencije (Baumert, 2009). Smatramo, međutim, da je za razumevanje teškoća sa kojima se deca suočavaju tokom obrazovnog procesa veoma važno fokusirati se na razvoj čitalačke pismenosti na uzrastima koji se smatraju formativnim periodom za njen razvoj (između 1. razreda osnovne škole, kada počinje sistematsko *podučavanje čitanju*, i 4. razreda, kada se očekuje da su deca *naučila da čitaju* i počinju da *čitaju da bi učila*).

Pored proučavanja razvoja čitalačke pismenosti na ranim školskim uzrastima, smatramo da je za detaljno razumevanje dinamike njenog razvoja, kao i teškoća sa kojima se neka deca tokom ovog razvojnog procesa susreću, veoma važno imati uvid u same procese čitanja i konstruisanja razumevanja pročitanoog teksta, kroz uvid u konkretne situacije tokom kojih se deca susreću sa pisanim materijalom u školskom kontekstu. Neke od studija koje smo prezentovali u prethodnom delu teksta imale su takav fokus. Osvrćući se kratko na metodologiju koja je u nekim od ovih studija korišćena, tada smo kratko ukazali da je jedan od mogućih pristupa ovoj temi koji može značajno produbiti naše poznavanje razvoja ove važne kompetencije analiziranje dijaloga među decom koja u grupi čitaju tekst i diskutuju o svojim interpretacijama pročitanoog sadržaja. Pored toga što nam podaci prikupljeni ovakvom metodologijom mogu ukazati na dinamiku razvojnog procesa i prirodu teškoća sa kojom se neka deca tokom razvoja čitalačke pismenosti susreću, smatramo da nam ponavljano ispitivanje nivoa čitalačke pismenosti u okviru istraživanja čiji dizajn uključuje i zajednički rad sa pisanim materijalima može pomoći da razumemo da li se i kako kroz vršnjačku interakciju može stimulisati njen razvoj, kao i koje karakteristike dijaloga eventualno tome doprinose.

Neke od studija koje su se bavile vršnjačkom interakcijom tokom čitanja i diskusije o značenjima pročitanoj sadržaja ukazale su da socijalna interakcija (sa članovima porodice ili vršnjacima) ojačava dečije kapacitete da razumeju pročitani tekst (Mullis et al., 2009). Ono što je, međutim, za sada ostalo nerazjašnjeno, jeste priroda ovog uticaja, kao i uloga simetrične vršnjačke interakcije u razvoju ove važne kompetencije. U nastavku teksta ćemo taksativno navesti pitanja koja su nakon dosadašnjih studija ostala otvorena, a na koja naša studija nastoji da odgovori.

Predmet i ciljevi istraživanja

Otvorena pitanja

Ukoliko pokušamo da rezimiramo nalaze citiranih studija i interpretacije koje su na osnovu njih nastale, dolazimo do nekoliko pitanja koja su iz njih proistekla, a još uvek su otvorena:

1. Na koji način (delovanjem kojih mehanizama) se kroz simetričnu vršnjačku interakciju može razvijati čitalačka pismenost? Pomeranje fokusa na ranije uzraste, uz istraživački dizajn koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju, može unaprediti razumevanje razvojnih mehanizama koji vode ovladavanju ovom važnom kompetencijom kroz proces kokonstrukcije značenja.

2. Često razmatrano pitanje delotvornosti simetrične socijalne interakcije, kao i faktora koji pospešuju njenu delotvornost, proučavano je najčešće na uzrastima na kojima je već završen razvoj kompetencija koje su kognitivni preduslovi učešća u argumentovanoj diskusiji (decentracija na intelektualnom i socijalnom planu; sposobnost generalizacije)³. Ipak, važno je (iz perspektive razvojne i obrazovne psihologije) takođe tragati za odgovorom na

³Fernandez et al., 2001: uzrast ispitanika bio je 9 i 10 godina; Schwarz et al., 2000: uzrast ispitanika između 15 i 17 godina; Asterhan & Schwarz, 2009: uzrast ispitanika bio je 23 godine; Schwarz & Linchevski, 2007: ispitanici uzrasta 16 godina.

pitanje: da li simetrična socijalna interakcija može voditi izgrađivanju novih kompetencija i na uzrastima na kojima sposobnost saradnje još uvek nije u potpunosti razvijena.

3. Istraživanja čitalačke pismenosti pokazala su da se značajan broj dece (u starijim razredima osnovne i početnim srednje škole) suočava sa teškoćama koje spadaju u domen ove kompetencije. Ipak, iako se često konstatuje da ove teškoće potiču iz ranih faza razvoja ove kompetencije, ove studije (s obzirom na dizajn i uzraste koje ispituju) ne mogu odgovoriti na pitanje o prirodi teškoća sa kojima se deca suočavaju tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću, a koje dovode do problema na kasnijim uzrastima.

Nadovezujući se na pomenuta otvorena pitanja, ovo istraživanje, uopšteno govoreći, treba da ispita na koje sve načine deca u nižim razredima osnovne škole mogu kroz simetričnu interakciju izgrađivati čitalačku pismenost i da mapira i ispita mehanizme izgrađivanja ove kompetencije kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Konkretnije, cilj nam je da odgovorimo na sledeća pitanja:

1. *Na koji način deca mogu razvijati čitalačku pismenost kroz zajedničku aktivnost?*

Istraživački dizajn koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju omogućava da se unaprede znanja o mogućnostima razvoja čitalačke pismenosti kroz dijalog u simetričnoj interakciji. Kako iz ranijih istraživanja znamo da je mogućnost napredovanja kroz dijalog vezana kako za socio-kognitivne preduslove za saradnju (Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010), tako i za domenospecifična znanja (Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006; Baucal, 2002; Baucal, 2003), kroz ovo istraživanje smo u prilici da saznamo koji mehanizmi stoje u osnovi razvoja *čitalačke pismenosti* kroz simetričnu vršnjačku interakciju.

2. *Da li se i na koji način kroz simetričnu socijalnu interakciju može razvijati čitalačka pismenost i pre nego što je proces decentracije (intelektualne i socijalne) završen?*

Nalazi citiranih istraživanja sugerišu da je razvojni potencijal simetrične vršnjačke interakcije na ranijim uzrastima (oko 7. godine) ograničen nivoom razvoja niza kompetencija koje se smatraju ključnim preduslovima za učešće u argumentovanoj diskusiji (sposobnost saradnje koja se zasniva na sposobnosti da se razume i uzme u obzir tuđa pozicija; sposobnost generalizacije, koja omogućava generisanje argumenata kojima se potkrepljuju sopstvene tvrdnje) (Schwarz et al., 2000; Fernández et al., 2001; Limon, 2001; prema Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Mercer & Littleton, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe, 2010; Littleton & Mercer, 2010). Ipak, pošto su zaključci ovih studija proistekli iz analize interakcije između starije dece, cilj nam je da kroz kvalitativnu analizu dijaloga sedmogodišnjaka odgovorimo na ovo pitanje direktnije, kao i da saznamo koji mehanizam omogućava razvojnu promenu, odnosno koje karakteristike dijaloga omogućavaju izgrađivanje novine. Za razliku od sedmogodišnjaka, desetogodišnjaci imaju izgrađene kognitivne i socijalne kapacitete potrebne za saradnju, tako da poređenje efekata socijalne interakcije u I razredu sa onim u IV razredu može doprineti da se bolje razume uloga socijalne interakcije u formiranju novih kompetencija u uslovima kada se neki od osnovnih preduslova za razvojno podsticajnu saradnju tek formiraju.

3. *Koja je priroda teškoća (kognitivne i/ili nekognitivne) sa kojima se deca suočavaju tokom početnog ovladavanja kompetencijom čitanja i da li se njihov uticaj može nadoknaditi kroz simetričnu socijalnu interakciju?*

Očekujemo da nam kvalitativna analiza socijalne interakcije pomogne da mapiramo faktore koji dovode do nižeg postignuća jedne grupe dece na individualnom pretestu i do eventualnih razlika u razvojnim efektima simetrične interakcije. Pretpostavljamo da ćemo, pored kognitivnih, prepoznati uticaj različitih nekognitivnih faktora (poput motivacije, načina na koji se

razume test situacija itd.). Moguće je, takođe, da se faktori koji dovode do teškoća u ovladavanju čitalačkom pismenošću razlikuju na dva uzrasta, odnosno da je za teškoće u početnom ovladavanju čitanjem odgovorna jedna grupa faktora, a da teškoće u kasnijim fazama ovladavanja ovom kompetencijom potiču od drugih faktora. Pored uvida u faktore koji su odgovorni za razlike u postignuću, kroz ovo istraživanje smo u prilici da saznamo koja se vrsta teškoća u savladavanju čitalačke pismenosti može nadoknaditi kroz vršnjačku interakciju.

METOD

Varijable

Nezavisne varijable

Uzrast (dva nivoa: deca 1. i 4. razreda osnovne škole): Variranjem uzrasta ispitanika varirali smo razvijenost kompetencija za saradnju.

Nivo postignuća na pretestu, tj. početna kompetencija (dva nivoa: nisko i prosečno postignuće).

Zavisne varijable

Postignuće na zadacima, operacionalizovano kroz dve mere:

1. skor na skali čitalačke pismenosti koja je konstruisana za potrebe istraživanja (kvantitativna mera);
2. kvalitativni nivo postignuća na skali čitalačke pismenosti (kvalitativna mera)

Kvalitet socijalne interakcije, operacionalizovan kroz kvalitet saradnje koju deca razvijaju (da li postoje pokazatelji zajedničkog rada poput iznošenja sopstvenog mišljenja, slušanja partnerovih ideja, dogovaranja o odgovoru pre nego što se on napiše i dr.).

Prisustvo argumentacije koju deca proizvode tokom interakcije i njen kvalitet (da li deca potkrepljuju izneta stanovišta argumentima ili ne, da li tokom diskusije razmatraju različita stanovišta uz proizvodnju argumenata i/ili kontrargumenata za ta stanovišta i dr.).

Kontrolne varijable

Pol: imajući u vidu rezultate ranijih studija (Leman & Duveen 1996, 1999, 2003; prema Psaltis & Duveen, 2006) o značajnim razlikama u tipovima dijaloga u zavisnosti od pola, parovi dece u našoj studiji sačinjeni su od dece istog pola (uz približno podjednaku zastupljenost dijada dečaka i devojčica).

Nivo postignuća na pretestu: s obzirom na to da se istraživanje bavi razvojnim efektom simetrične vršnjačke interakcije, svi parovi su bili ujednačeni s obzirom na početno postignuće.

Težina zadataka: u interaktivnoj fazi istraživanja kontrolisana je težina zadataka, tako što je težina prvog od 5 zadataka odgovarala nivou postignuća dece sa pretesta, dok je svaki sledeći zadatak bio za oko 0,20 jedinice skale čitalačke pismenosti teži od prethodnog (detaljniji opis nalazi se u delu u kome je opisan postupak istraživanja, strana 42).

Uzorak

Ispitivana su deca iz dve osnovne škole u Beogradu (OŠ „Branko Radičević“ iz Batajnice i OŠ „Jovan Dučić“ sa Novog Beograda). Uzorak je bio podeljen na dve uzrasne kategorije (deca 1. i 4. razreda). Kao što je poznato, 1. razred predstavlja početak sistematskog podučavanja čitanju. Sa druge strane, do 4. razreda većina dece bi trebalo da je naučila da čita i počinje da uči kroz čitanje, zbog čega nam je bilo važno da u istraživanje uključimo i decu tog uzrasta.

U okviru svake uzrasne kategorije, na osnovu pretesta, izdvojili smo podgrupu dece sa niskim i podgrupu dece sa prosečnim početnim postignućem, jer smo želeli da tragamo za faktorima koji dovode do teškoća u ovladavanju kompetencijom čitanja. U okviru svake od ovih podgrupa izdvojili smo po 10 parova dece, s tim da je zbog osipanja uzorka konačan broj parova u nekim kategorijama manji, što je vidljivo iz tabele 1. Tokom eksperimentalne faze parovi su radili zadatke zajedno. Svaka eksperimentalna grupa imala je svoju kontrolnu grupu. Deca iz kontrolne grupe nisu učestvovala u interaktivnoj fazi, već su iste zadatke radila individualno. Sažet prikaz uzorka dat je u tabeli koja sledi:

Tabela 1. Prikaz uzorka kroz sve faze istraživanja

PRETEST							
1. razred				4. razred			
147				173			
GLAVNA FAZA							
1. razred				4. razred			
nisko postignuće		prosečno postignuće		nisko postignuće		prosečno postignuće	
KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG
7 dece	7 parova	8 dece	9 parova	9 dece	9 parova	9 dece	10 parova
21 dete		26 dece		27 dece		29 dece	
103 dece							
POSTTEST							
1. razred				4. razred			
47				56			

Postupak

Istraživanje je realizovano kroz dve osnovne faze: (1) *pripremnu fazu*, tokom koje je konstruisan instrument; (2) *glavni deo studije*, koji se sastojao od tri dela – pretest (deca su individualno rešavala zadatke, a rezultati su služili da se konstruiše skala čitalačke pismenosti i da se formiraju eksperimentalne i kontrolne grupe za glavni deo istraživanja), interaktivna faza (deca iz eksperimentalnih grupa su rešavala zadatke u parovima, deca iz kontrolnih grupa su individualno radila zadatke), posttest (deca su individualno radila zadatke, kako bismo dobili podatak o efektima interakcije).

Pripremna faza: Konstruisanje instrumenata

S obzirom na to da su deca ispitivana više puta tokom istraživanja, bilo je neophodno selektovati veliki broj zadataka, kako bi bilo moguće napraviti klastere zadataka koji su paralelni po težini i formi. Svi korišćeni zadaci (ukupno 77) preuzeti su iz šireg skupa zadataka koji čine zbirke zadataka Kreativnog

centra⁴: *Jezičke školice 1* (odabrano je 34 zadatka), *Jezičke školice 4* (odabrano je 30 zadataka) i *Razumem šta čitam 5* (odabrano je 13 zadataka). S obzirom na to da se istraživanje bavi analizom početnih faza razvoja čitalačke pismenosti i teškoćama koje se tokom tog procesa mogu pojaviti, bilo je važno obezbediti da se u konačnom skupu zadataka nađu zadaci različite težine.

Logička analiza zadataka zasnivala se na analizi zahteva koji su u njima sadržani, kao i na analizi forme i tipa teksta na koji se zahtev odnosi. Analiza zahteva zasnivala se na klasifikaciji aspekata razumevanja pročitanoog teksta koju smo predstavili u uvodnom delu ovog teksta (strane 28-29). Analiza forme teksta oslanjala se na jednu od najčešće korišćenih klasifikacija tekstova, prema kojoj možemo govoriti o *linearnim* i *nelinearnim* tekstovima. U grupu *linearnih tekstova* spadaju oni koji se sastoje od rečenica organizovanih u paragrafe koji dalje mogu biti povezani u odeljke, poglavlja i knjige. Sa druge strane, za *nelinearne tekstove* karakteristično je sekvencijalno izlaganje informacija, što je slučaj sa tabelama, grafikonima, mapama i sl. (Pavlović Babić & Baucal, 2009). U okviru svake od pomenutih formi teksta imamo tekstove različite složenosti koja zavisi od njihove dužine, sadržaja, ali i stila, odnosno žanra kome pripadaju (npr. informativni tekstovi kakvi se mogu sresti u udžbenicima, ali i u manje formalnim pisanim materijalima poput novina i časopisa; stilizovani književni tekstovi poput pesama, priča, odlomaka iz romana i dr.; kratka obaveštenja kakva deca mogu sresti na ulazu u školu, školskoj oglasnoj tabli, uličnim reklamama, televiziji i na drugim mestima na kojima se svakodnevno nalaze).

Odabrani zadaci su organizovani blokove tako da je svaki blok za decu 1. razreda imao po 4-6 zadataka, a za decu 4. razreda po 6-9 zadataka⁵. Svako dete je u pretest i posttest fazi dobilo test koji se sastojao iz dva bloka (nekompletni istraživački dizajn). Blokovi su bili ujednačeni po težini, a njihov raspored je balansiran. Da bismo na osnovu rezultata bili u prilici da konstruišemo

⁴Jezičke školice 1, Radni listovi za srpski jezik sa zadacima različitih nivoa težine, Kreativni centar, Beograd, 2007

Jezičke školice 4, Radni listovi za srpski jezik sa zadacima različitih nivoa težine, Kreativni centar, Beograd, 2008

Razumem šta čitam 5, Radni listovi za srpski jezik – uvežbavanje čitalačke veštine, Kreativni centar, Beograd, 2009

⁵Raspoređivanju zadataka u blokove prethodilo je probno ispitivanje (po jedno odeljenje 1. i 4. razreda), čiji cilj je bio da se ispita koliko zadataka deca 1. i 4. razreda mogu da urade za jedan školski čas (koliko je trajalo testiranje u pretest i posttest fazi glavnog dela studije).

jedinstvenu skalu čitalačke pismenosti, bilo je neophodno da za jedan deo zadataka dobijemo podatak o uspešnosti dece oba ispitivana uzrasta. Zbog toga je 8 zadataka iz korpusa zadataka za 1. razred ušlo u blokove za decu 4. razreda, a 7 zadataka iz grupe zadataka za 4. razred zadato je deci 1. razreda.

Glavni deo studije

Pretest: Tokom pretest faze deca su ispitivana grupno. Svako odeljenje koje je učestvovalo u istraživanju (6 odeljenja 1. razreda i 8 odeljenja 4. razreda) bilo je ispitano za jedan školski čas. Na osnovu postignuća, jedan deo ispitane dece bio je svrstan u neku od kontrolnih ili eksperimentalnih grupa. Takođe, na osnovu postignuća u pretest fazi, za svu selektovanu decu određeni su zadaci za eksperimentalnu fazu.

Interaktivna faza: Tokom interaktivne faze, koja je počela nedelju dana nakon pretesta, deca iz eksperimentalnih grupa radila su zadatke najpre samostalno, a odmah posle toga u parovima, dok su deca iz kontrolnih grupa radila zadatke samo samostalno. Tokom samostalnog rada na zadacima deca su, tokom redovnih školskih časova, u izdvojenoj prostoriji u školi, u kojoj su bila sa istraživačem, radila 5 zadataka selektovanih tako da prvi zadatak po težini odgovara nivou njihove kompetencije sa pretesta, a da svaki naredni zadatak bude teži za oko 0,2 jedinice na skali (detaljan opis skale dat je na početku prikaza rezultata, na stranama 48-49). Nakon svakog zadatka od deteta je traženo da istraživaču kaže kako je odgovorilo na pitanje i da pokuša da objasni svoj odgovor „kako bi istraživač razumeo zbog čega se odlučilo baš za taj, a ne za neki drugi odgovor na pitanje“. Svi razgovori snimani su diktafonom. Cilj ovog dela istraživanja je bio da se, pre nego što deca uđu u dijalog sa vršnjakom, dobije podatak o tome na koji način bi samostalno odgovorila na zadata pitanja, kako bi bilo moguće pratiti promene u odgovorima nastale kao posledica dijaloga sa vršnjakom. Deca iz kontrolne grupe takođe su bila ispitivana u ovoj fazi sudije, kako bi bilo moguće eventualne efekte eksperimentalne grupe nakon interaktivne faze pripisati dijalogu u okviru simetrične vršnjake interakcije, a ne

tome što su deca imala više prilika da rade na zadacima iz zone narednog razvoja.

Instrukcija koju su deca dobila pre diskusije sa vršnjakom sastojala se od zahteva da još jednom pročitaju pitanja koja su prethodno radila i da pokušaju jedan drugom/jedna drugoj da objasne kako bi i zbog čega odgovorili na postavljena pitanja i da se dogovore oko jednog zajedničkog odgovora na svako pitanje. Tokom zajedničkog rada istraživač je bio u istoj prostoriji, ali je odlazio u drugi deo sobe, kako bi deca bila što slobodnija tokom interakcije. Rad u parovima neposredno je sledio samostalni rad na zadacima.

Svi dijalozi su snimani diktafonom i video kamerom, nakon čega je, za potrebe kvalitativne analize podataka, sav materijal transkribovan.

Posttest: Tokom posttest faze, koja je sprovedena 2 nedelje nakon interaktivne faze, sva deca iz uzorka (iz KG i EG) su ponovo bila grupno ispitana. Za ispitivanje su korišćeni isti blokovi zadataka iz pretesta, s tim da smo vodili računa da ni jedno dete ne dobije iste blokove zadataka koje je prethodno rešavalo.

REZULTATI

Kvantitativne analize

Analiza skale zadataka korišćenih u istraživanju

Nakon pretesta primenom Teorije stavskog odgovora (u nastavku TSO) sačinjena je skala čitalačke pismenosti. Uz pomoć ove analize dobili smo poziciju svakog od korišćenih zadataka na skali čitalačke pismenosti, kao i poziciju svakog ispitanika na istoj skali. U tabeli 2 su prikazani deskriptivni podaci za dobijenu skalu. Iz tabele vidimo da je pouzdanost procene redosleda i težine zadataka u okviru ove skale veoma visoka (0,99).

Tabela 2. Deskriptivni podaci za dobijenu skalu čitalačke pismenosti

Prosečna težina zadataka	0,04 (SE=0,16)
SD	1,56 (SE=0,05)
INFIT	1,01
OUTFIT	1,05
Pouzdanost skale	0,99

Na slici 1 prikazana je raspodela svih 77 zadataka na skali čitalačke pismenosti⁶.

⁶ Tabela sa deskriptivnim podacima za svaki zadatak pojedinačno data je u prilogu 1.

Mapa zadataka		Nivo na skali čitalačke pismenosti
4	<pre> Student - MAP - Item <more> <rare> + muske_t2 . . T T 3 # + # spavac_1 .## domaci_1 masa_2 .# bogovi_2 .#### domaci_2 2 ##### + muske_t1 termop_1 .#### termop_2 .##### S S komarci kratko_1 steta termop_3 termop_4 .### braz_2 skolice_1 ##### morska_s spavac_2 .##### ##### braz_1 jedrenje 1 ##### + kratko_2 lepot_1 macak_1 pepelj_1 stop_2 .##### kalemegd tikva .##### bogovi_1 divlja_m kompju_1 lekcije unu_ded1 .##### obaves_1 skolice_2 zablja_s .### kompju_3 obaves_2 pepelj_2 .##### 0 .##### o11_1 ukus uporni_1 zeka_2 ##### M+M moljac uporni_2 ##### .# leptir masa_1 prognoza spisak_1 unu_ded2 ##### kompju_2 .## jelovn_2 jelovn_3 lav_mis lepot_2 stop_1 .### jelovn_1 .##### + pepeljlr zeka_3 ##### lopov ptice zmaj .### razredi spisak_2 .## s o11_2 .## S vreme .##### dunja_3 .# + .### dunja_2 princeza spisak_3 .## macak_2 oglas_m zeka_1 .# mas_v_1 raspored .## -3 ##### +T # klovn mas_v_2 # T dunja_1 .## .# -4 + . -5 ##### + </pre>	VI
1		V
0		IV
-1		III
-2		II
-3		I
-4		
-5		

Slika 1. Mapa zadataka sa skale čitalačke pismenosti

Prema TSO korišćeni zadaci su se, s obzirom na koeficijent težine, grupisali u šest nivoa. Analiza korišćenih zadataka, kroz analizu njihove težine sa jedne strane, a sa druge strane kroz analizu zahteva koji u sebi sadrže, dovela nas je do formiranja

skale čitalačke pismenosti koja se sastoji iz šest nivoa. U Tabeli 3 dat je pregled svih nivoa skale sa podacima o težini zadataka na svakom nivou, uključujući i kvalitativni opis karakteristika datog nivoa skale. Kvalitativni opis svih nivoa sadrži informacije o vrsti zahteva koji se javljaju u zadacima sa datog nivoa, kao i o vrsti teksta na kome je taj zahtev moguće ispuniti. Na taj način, možemo da vidimo da svaki naredni, u odnosu na prethodni nivo, sadrži, sa jedne strane, usložnjavanje zahteva (bez usložnjavanja teksta na koji se složeniji zahtevi odnose) ili, sa druge strane, usložnjavanje teksta u odnosu na prethodni nivo (ali u tom slučaju nema usložnjavanja zahteva u odnosu na nivo koji je neposredno ispod). Drugim rečima, *operacija na tekstu koju dete može da primeni na određenom nivou čitalačke pismenosti ista je kao operacija koju je moglo da primeni na prethodnom nivou, s tim da je sada može primeniti na složenijem tekstu. U isto vreme, dete može da koristi tekst na kvalitativno složeniji način ukoliko se složenost teksta ne povećava u odnosu na prethodni nivo.*

Tabela 3. Pregled skale čitalačke pismenosti po nivoima

nivo na skali č.pismenosti	raspon težine zadataka (u logit jedinicama)	prosečna težina zadataka	opis nivoa	
			tip teksta	tip zahteva
VI	od 1,35 do 4,06	2,00	duži/ složeniji tekst (puno različitih informacija ili tekst sa prenesenim značenjem)	-transponovanje sadržaja teksta u drugi simbolički sistem (mapu, crtež); - razumevanje prenesenog značenja i poređenje prenesenog i bukvalnog značenja reči
			kraći odlomak iz književnog dela; kraća šaljiva priča	-iznošenje sopstvenog stava u vezi sa tekstom uz davanje objašnjenja za takav stav; -izvlačenje ideje koja je zajednička za više odlomaka; -predikcija završetka priče koji bi, prema priči, bio najmanje verovatan
V	od 0,34 do 1,15	0,73	kraći informativni tekst; priča, pesma (sa prenesenim značenjem); tabela	-analiziranje teksta (određivanje teme; -prepoznavanje delova koji ne pripadaju tekstu; -poređenje 2 teksta; -razumevanje odnosa među likovima);
			duži/složeniji tekst (puno različitih informacija ili tekst sa prenesenim značenjem)	-izvođenje zaključaka povezivanjem različitih informacija

IV	od 0,02 do 0,15	0,10	kraća priča	-izvlačenje ključnih reči; -povezivanje naslova teksta sa ponašanjem glavnog lika; -zaključivanje o motivaciji glavnog lika na osnovu povezivanja više datih informacija
			duža pesma; kraća pesma sa prenesenim značenjem; priča srednje dužine	-pronalaženje implicitno datih informacija
III	od -1,42 do -0,30	-0,82	informativni tekst; stilizovani tekst (srednje dugačka priča; pesma)	-određivanje ključnih ideja/cilja jednostavnijih tekstova; -rekonstruisanje redosleda rečenica u jednostavnoj (poznatoj) priči; -izvođenje zaključaka o osobinama glavnog junaka na osnovu glavne radnje u tekstu (a ne na osnovu sporednih detalja)
			tabele (različite složenosti); duža pesma	-pronalaženje i povezivanje više eksplicitno datih informacija -pronalaženje implicitno date informacije
II	od -2,46 do -1,70	-2,18	kratak informativni tekst ili priča (do 10 kratkih rečenica)	-pronalaženje i povezivanje više eksplicitno datih informacija -pronalaženje implicitno date informacije
			tabela; stilizovan/književni tekst (pesma ili priča)	-pronalaženje eksplicitno datih informacija
I	od -3,37 do -3,12	-3,23	kratak informativni tekst ili priča (do 10 kratkih rečenica)	-pronalaženje eksplicitno datih informacija

Na kraju prvog razreda učenici se, prema nalazima našeg istraživanja, u proseku nalaze na III nivou prikazane skale čitalačke pismenosti (prosečan skor je -1.44), a na kraju četvrtog razreda na V nivou (prosečan skor je 1.01).

Analize postignuća ispitanika

Prikaz analize postignuća započecemo prikazom grupnih postignuća i njihovog poređenja, nakon čega ćemo prikazati analizu individualnih postignuća. Prikaz grupnih postignuća počinje poređenjem postignuća po

grupama primenom TSO, a potom ćemo prikazati poređenja primenom višefaktorske analize varijanse za ponovljena merenja.

Poređenje grupa – TSO

Primenjena TSO pokazala je da je pouzdanost procene individualnih skorova ispitanika na osnovu prikupljenih podataka veoma visoka (0.97). U tabeli 4 dati su deskriptivni podaci za ceo uzorak ispitanika.

Tabela 4. Deskriptivni rezultati za deo uzorak

Prosečan skor ispitanika	-0,45 (SE=0,26)
SD	1,46 (SE=0,06)
INFIT	1,02
OUTFIT	1,05
Pouzdanost skale	0,97

Poređenje grupa primenom TSO pokazalo je da su u okviru obe uzrasne grupe deca *niskog početnog postignuća* iz eksperimentalne grupe značajno napredovala na posttestu u odnosu na postignuće na pretestu. Postignuće *sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća* iz eksperimentalne grupe ostalo je istovetno na retestu, dok je u grupi *desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća* iz eksperimentalne grupe došlo do regresije, te je njihovo postignuće na retestu značajno niže od postignuća na pretestu. Postignuće kontrolnih ispitanika iz sve četiri grupe na posttestu je ostalo istovetno, u odnosu na pretest. U tabeli 5 dat je prikaz prosečnog postignuća po grupama.

Tabela 5. Deskriptivni rezultati za sve eksperimentalne i kontrolne grupe na pretestu i retestu

	grupa	N	prosečno postignuće	standardna greška	standardna devijacija
pretest	1. r, nisko početno postignuće, KG	10	-2,82	0,15	0,45
	1. r, nisko početno postignuće, EG	15	-2,89	0,11	0,41
	1. r, srednje početno postignuće, KG	10	-0,86	0,08	0,23
	1. r, srednje početno postignuće, EG	20	-0,86	0,05	0,24
	4. r, nisko početno postignuće, KG	9	-0,43	0,21	0,60
	4. r, nisko početno postignuće, EG	20	-0,36	0,13	0,56
	4. r, srednje početno postignuće, KG	10	1,44	0,11	0,34
	4. r, srednje početno postignuće, EG	20	1,39	0,07	0,29
retest	1. r, nisko početno postignuće, KG	8	-2,00	0,54	1,43
	1. r, nisko početno postignuće, EG	13	-1,57	0,36	1,24
	1. r, srednje početno postignuće, KG	8	-1,05	0,30	0,81
	1. r, srednje početno postignuće, EG	17	-0,90	0,19	0,78
	4. r, nisko početno postignuće, KG	9	-0,23	0,29	0,83
	4. r, nisko početno postignuće, EG	18	0,17	0,17	0,69
	4. r, srednje početno postignuće, KG	9	1,21	0,23	0,66
	4. r, srednje početno postignuće, EG	20	0,84	0,17	0,75

U narednoj tabeli dato je poređenje postignuća po grupama na pretestu i posttestu.

Tabela 6. Poređenje postignuća na pretestu i posttestu po grupama

grupa 1	grupa 2	M1 – M2	SE	t	df	p
1. r, nisko početno postignuće, KG - pretest	1. r, nisko početno postignuće, KG - posttest	-0,82	0,56	-1,45	8	0,184
1. r, nisko početno postignuće, EG - pretest	1. r, nisko početno postignuće, EG - posttest	-1,32	0,37	-3,54	14	0,003*
1. r, srednje početno postignuće, KG – pretest	1. r, srednje početno postignuće, KG - posttest	0,19	0,31	0,62	7	0,557
1. r, srednje početno postignuće, EG - pretest	1. r, srednje početno postignuće, EG - posttest	0,03	0,20	0,16	18	0,877
4. r, nisko početno postignuće, KG - pretest	4. r, nisko početno postignuće, KG - posttest	-0,20	0,36	-0,55	14	0,589
4. r, nisko početno postignuće, EG - pretest	4. r, nisko početno postignuće, EG - posttest	-0,53	0,21	-2,51	32	0,017*
4. r, srednje početno postignuće, KG - pretest	4. r, srednje početno postignuće, KG - posttest	0,23	0,26	0,87	11	0,405
4. r, srednje početno postignuće, EG - pretest	4. r, srednje početno postignuće, EG - posttest	0,55	0,18	3,02	24	0,006*

Iako nam TSO omogućava poređenje grupnih postignuća, ona ima izvesnih ograničenja koja se sastoje u tome da ova vrsta analize omogućava jedino da se t-testom porede dve po dve grupe, ne uzimajući pri tome u obzir da je nacrt ponovljen po ispitanicima. Zbog toga smo odlučili da na istim podacima primenimo i višefaktorsku analizu varijanse za ponovljena merenja. Ova vrsta analize omogućava nam uvid u eventualno postojanje interakcije između faktora, o čemu iz prethodne analize možemo samo posredno da zaključujemo. Takođe, primenom ove analize u obzir je uzeta i činjenica da su dva faktora

ponovljena (postignuće na pretestu/posttestu i pripadnost kontrolnoj/eksperimentalnoj grupi).

Poređenje grupa – ANOVA

Poređenje grupa višefaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja izvršeno je na dva različita načina. Najpre smo uradili analizu posmatrajući faktor *grupa* kao faktor sa dva nivoa – EG/KG, a potom smo uradili istu analizu ali smo EG podelili na dve (EG1 u koju smo svrstali po jedno dete iz svakog para koje je na retestu imalo lošiji rezultat u okviru para; EG2 u koju smo svrstali drugo dete iz para, ono koje je na posttestu zabeležilo viši skor unutar dijade). Time je faktor *grupa* posmatran kao faktor sa tri nivoa – EG1, EG2 i KG. Opravdanje za razdvajanje EG, te odvojeno razmatranje postignuća „boljeg“ i „lošijeg“ deteta iz dijade nalazimo u tome da, iako su oni prema istraživačkom dizajnu bili izloženi istoj vrsti „intervencije“ – zajedničkom rešavanju zadataka u okviru simetrične vršnjačke interakcije, znamo da je socijalna interakcija veoma kompleksna i povezana sa velikim brojem različitih varijabli, zbog čega njeno dejstvo na različitu decu može veoma varirati. Na ovaj način smo želeli da izbegnemo da uprosečavanjem postignuća dva deteta eventualno dobijemo iskrivljenu sliku o efektima interakcije.

U tabeli 7 prikazani su rezultati ANOVA-e u slučaju kada se EG posmatra kao jedna grupa.

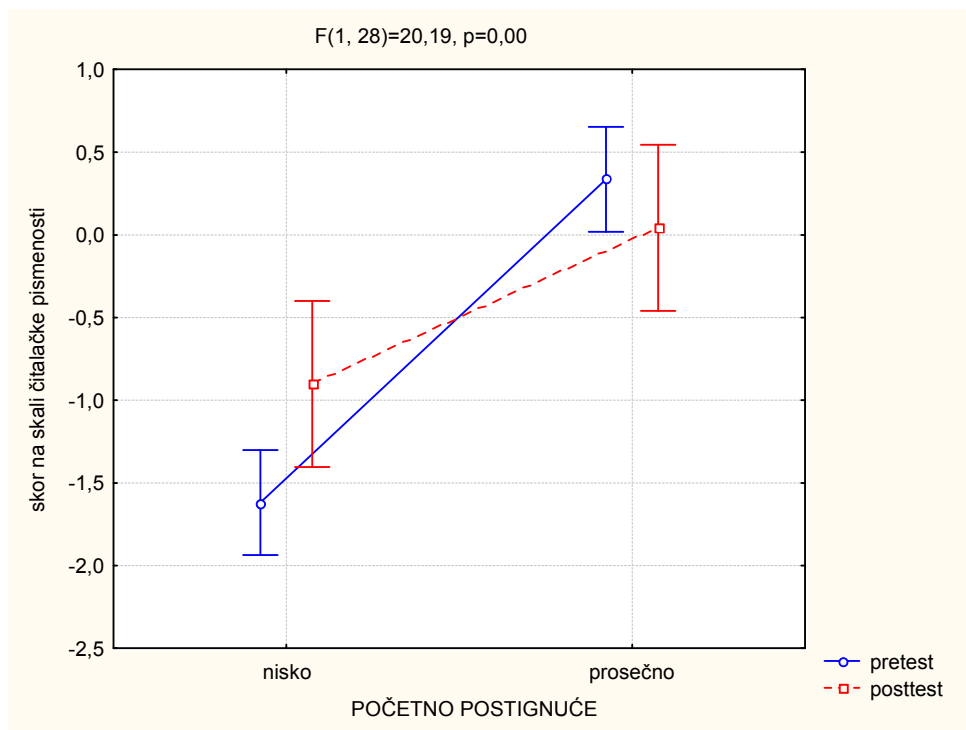
Tabela 7. ANOVA kada se faktor *grupa* posmatra kao faktor sa dva nivoa (EG/KG)

	F	df1	df2	p
{1} UZRAST	151,73	1	28	0,00
{2} POSTIGNUĆE	71,63	1	28	0,00
UZRAST*POSTIGNUĆE	0,06	1	28	0,81
{3} KONTR./EKSP.GRUPA	1,06	1	28	0,31
KONTR./EKSP.GRUPA*UZRAST	0,74	1	28	0,40
KONTR./EKSP.GRUPA*POSTIGNUĆE	1,86	1	28	0,18
KONTR./EKSP.GRUPA*UZRAST*POSTIGNUĆE	0,30	1	28	0,59
{4} PRETEST/POSTTEST	3,56	1	28	0,07
PRETEST*UZRAST	3,62	1	28	0,07
PRETEST/POSTTEST*POSTIGNUĆE	20,19	1	28	0,00
PRETEST/POSTTEST*UZRAST*POSTIGNUĆE	0,96	1	28	0,33
KONTR./EKSP.GRUPA*PRETEST/POSTTEST	2,54	1	28	0,12
KONTR./EKSP.GRUPA*PRETEST/POSTTEST*UZRAST	1,40	1	28	0,25
KONTR./EKSP.GRUPA*PRETEST/POSTTEST*POSTIGNUĆE	2,10	1	28	0,16
1*2*3*4	0,08	1	28	0,78

Iz prethodne tabele vidimo da je dobijena jedna značajna interakcija, između faktora *pretest/posttest* i *postignuće*. Posthoc testovi pokazali su da su deca niskog početnog postignuća značajno napredovala na retestu, što nije bio slučaj sa decom prosečnog početnog postignuća. Na slici 2 prikazana je interakcija dva faktora.

Tabela 8. Posthoc testovi za interakciju faktora *pretest/posttest* i *postignuće*

			1	2	3	4
1	NISKO POSTIGNUĆE	PRETEST		0,04	0,00	0,00
2	NISKO POSTIGNUĆE	POSTTEST	0,04		0,00	0,07
3	PROSEČNO POSTIGNUĆE	PRETEST	0,00	0,00		0,60
4	PROSEČNO POSTIGNUĆE	POSTTEST	0,00	0,067	0,60	



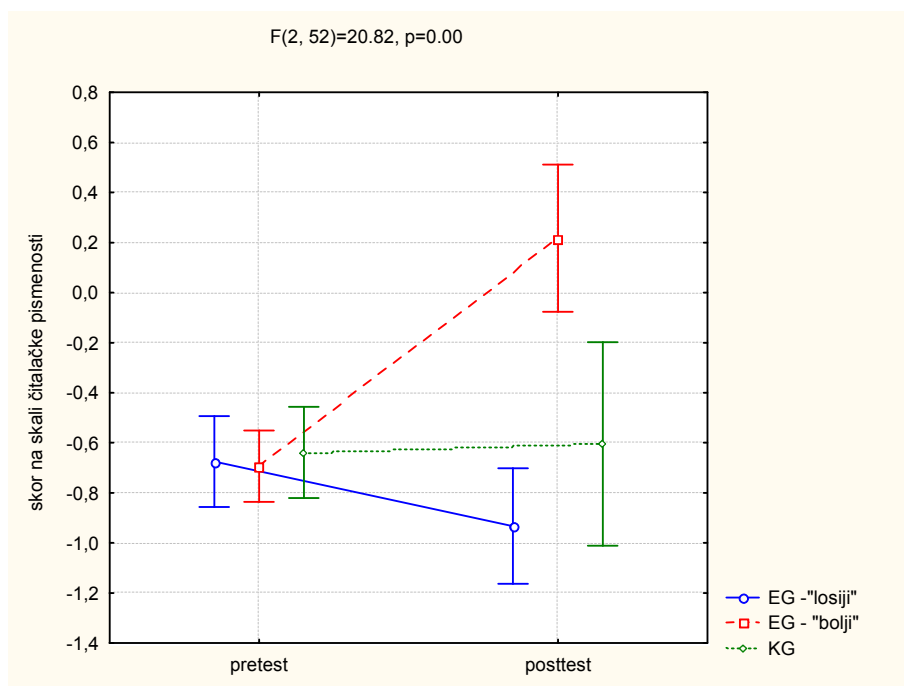
Slika 2. Interakcija između faktora *pretest/posttest* i *postignuće*

Sa druge strane, četvorostruka interakcija faktora *grupa (KG/EG)*, *postignuće*, *pretest/posttest* i *uzrast* nije bila statistički značajna, što nam govori da je obrazac razlika na posttestu s obzirom na to kojoj grupi ispitanici pripadaju istovetan na višem i nižem uzrastu. Ovakav rezultat je donekle različit od nalaza koji je dobijen primenom TSO, koja je pokazala da sedmogodišnjaci prosečnog početnog postignuća na posttestu ostaju na istom nivou na kom su bili na pretestu, a desetogodišnjaci nazaduju, dok ispitanici niskog početnog postignuća na oba uzrasta napreduju.

Istovetnu analizu primenili smo uz tretiranje EG kao dve eksperimentalne grupe. Pokazalo se da postoji interakcija između faktora *grupa (EG1/EG2/KG)* i *pretest/posttest* (Tabela 9 i Slika 3). Posthoc testovi (Tabela 10) pokazali su da su deca iz EG2 (deca koja su u okviru para pokazala bolje rezultate na posttestu) značajno napredovala, dok su deca iz kontrolne grupe i iz EG1 (deca koja su u okviru para na posttestu pokazala lošije postignuće) ostala na istom nivou, odnosno da se njihovo postignuće na posttestu nije značajno razlikovalo od postignuća na pretestu.

Tabela 9. ANOVA kada se faktor *grupa* posmatra kao faktor sa tri nivoa
(EG1/EG2/KG)

	F	df1	df2	p
{1} UZRAST	184,69	1	26	0,00
{2} POSTIGNUĆE	87,73	1	26	0,00
UZRAST*POSTIGNUĆE	0,12	1	26	0,74
{3} PRETEST/POSTTEST	4,90	1	26	0,04
PRETEST*UZRAST	4,47	1	26	0,04
PRETEST/POSTTEST*POSTIGNUĆE	24,36	1	26	0,00
PRETEST/POSTTEST*UZRAST*POSTIGNUĆE	0,38	1	26	0,54
{4}EG1/EG2/KG	15,74	2	52	0,00
E1E2K*UZRAST	1,83	2	52	0,17
E1E2K*POSTIGNUĆE	1,56	2	52	0,22
E1E2K*UZRAST*POSTIGNUĆE	0,47	2	52	0,63
PRETEST/POSTTEST*E1E2K	20,82	2	52	0,00
PRETEST/POSTTEST*E1E2K*UZRAST	2,19	2	52	0,12
PRETEST/POSTTEST*E1E2K*POSTIGNUĆE	1,24	2	52	0,30
3*4*1*2	0,20	2	52	0,82



Slika 3. Interakcija faktora *pretest/posttest* i *grupa* (KG/EG1/EG2)

Tabela 10. Posthoc testovi za interakciju faktora *grupa (EG1/EG2/KG)* i *pretest/posttest*

			1	2	3	4	5	6
1	PRETEST	EG1		0,99	0,99	0,45	0,00	0,99
2	PRETEST	EG2	0,99		0,99	0,54	0,00	0,99
3	PRETEST	KG	0,99	0,99		0,37	0,00	0,99
4	POSTTEST	EG1	0,45	0,54	0,34		0,00	0,27
5	POSTTEST	EG2	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00
6	POSTTEST	KG	0,99	0,99	0,99	0,27	0,00	

Analiza grupnih postignuća na skali čitalačke pismenosti

Ukoliko pokušamo da rezultate grupnih poređenja analiziramo u svetlu prethodno opisane skale čitalačke pismenosti (Tabela 11), vidimo da je napredak dece niskog početnog postignuća na oba uzrasta doveo do prelaska na sledeći nivo (na nižem uzrastu napredak iznosi gotovo dva nivoa ove skale). Sa druge strane, vidimo da su desetogodišnjaci prosečnog početnog postignuća na skali čitalačke pismenosti nazadovali za jedan nivo.

Tabela 11. Grupna postignuća na skali čitalačke pismenosti na pretestu i posttestu

grupa	PRETEST		POSTTEST	
	prosečno postignuće	nivo na skali čitalačke pismenosti	prosečno postignuće	nivo na skali čitalačke pismenosti
1. r, nisko početno postignuće, KG	-2,82	I	-2,00	I/II
1. r, nisko početno postignuće, EG	-2,89	I	-1,57	II/III
1. r, srednje početno postignuće, KG	-0,86	III	-1,05	III
1. r, srednje početno postignuće, EG	-0,86	III	-0,90	III
4. r, nisko početno postignuće, KG	-0,43	III	-0,23	II/III
4. r, nisko početno postignuće, EG	-0,36	III	0,17	IV
4. r, srednje početno postignuće, KG	1,44	VI	1,21	V/VI
4. r, srednje početno postignuće, EG	1,39	VI	0,84	V

Rezime grupnih postignuća

Na osnovu prikazanih analiza možemo da kažemo da:

- Deca niskog početnog postignuća unapređuju čitalačku pismenost kroz simetričnu vršnjačku interakciju;
- Napredovanje sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća iznosi čak dva nivoa na skali čitalačke pismenosti, dok napredovanje desetogodišnjaka niskog početnog postignuća iznosi jedan nivo na ovoj skali. Drugim rečima, sedmogodišnjaci niskog početnog postignuća su, pre interaktivne faze, imali

teškoću da u kratkim (do 10 rečenica), jednostavnim tekstovima pronadu eksplicitno date informacije, dok su, nakon interakcije sa vršnjacima, mogli da pronadu implicitne informacije ili da povežu više informacija eksplicitno prezentovanih u tabeli ili dužoj pesmi, kao i da na osnovu nešto jednostavnijih tekstova (poput informativnih ili kraćih pesama) izvedu zaključak u vezi sa glavnom radnjom, ali ne i sporednim detaljima, odrede cilj teksta ili rekonstruišu redosled događaja ukoliko im je priča bliska ili poznata od ranije. To je upravo nivo na kome su se nalazili desetogodišnjaci niskog postignuća pre interaktivne faze. Nakon interakcije sa vršnjacima ova grupa dece unapredila je svoje razumevanje pročitano, što se ogledalo u tome da su na posttestu mogli da ispune sledeće zahteve: u dužoj pesmi, kraćoj pesmi sa prenesenim značenjem ili priči srednje dužine mogu da pronadu implicitno date informacije, dok na osnovu kraće priče mogu da izvuku ključne reči, povežu naslov teksta sa ponašanjem glavnog lika, kao i da izvedu zaključak o motivaciji za ponašanje glavnog lika;

- Deca prosečnog početnog postignuća (na oba uzrasta) ne unapređuju čitalačku pismenost kroz simetričnu vršnjačku interakciju.

Analiza individualnih postignuća

Analiza individualnih postignuća pokazuje da postoje značajne razlike u obrascima promene postignuća u zavisnosti od uzrasta i nivoa početnog postignuća. Zbog toga ćemo analizu prikazati za svaku od četiri grupe odvojeno, nakon čega ćemo u diskusiji pokušati da objedinimo nalaze do kojih smo došli analizom individualnih postignuća po grupama.

Sedmogodišnjaci niskog početnog postignuća

U narednoj tabeli dat je pregled svih podataka o pojedinačnom učinku sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, kroz sve faze istraživanja. Za svako dete dati su podaci o individualnom postignuću na pretestu, a potom i o postignuću na svakom pojedinačnom zadatku u glavnoj fazi (kao i suma tačnih odgovora)⁷. U redu ispod pojedinačnih postignuća dat je prikaz zajedničkog postignuća dece iz interaktivne faze rada, a u narednom redu postignuće kontrolnog ispitanika za taj par. U pretposlednjoj koloni su dati skorovi za svakog ispitanika na retestu, a u poslednjoj koloni razlika između skora na pretestu i na retestu. Zelenom bojom označena su deca koja su statistički značajno napredovala na retestu u odnosu na pretest, žutom bojom deca čiji skor je ostao nepromenjen, a crvenom bojom deca koja su na retestu imala značajno niži skor u odnosu na postignuće sa pretesta.

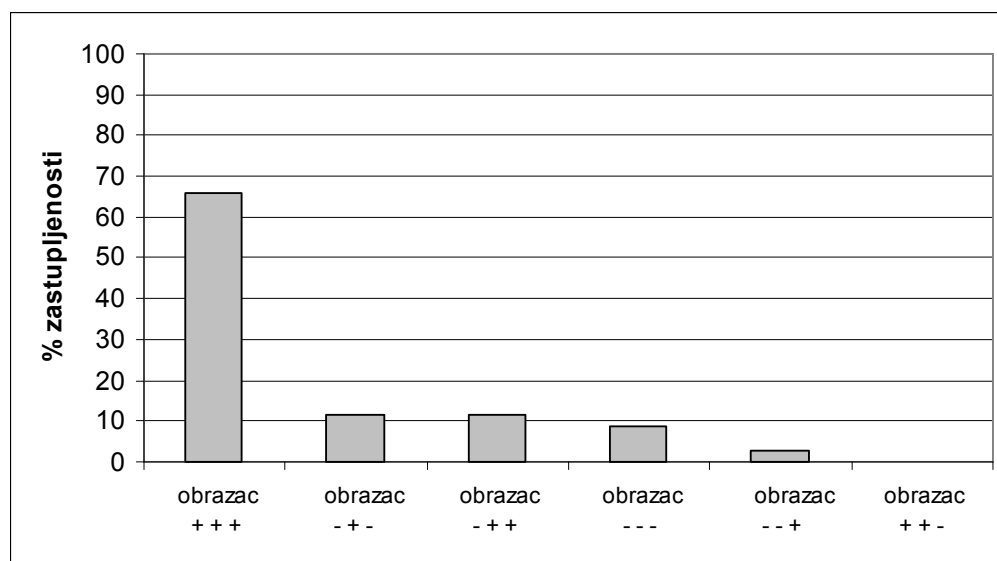
⁷Znakom (+) označeni su tačni odgovori, znakom (-) netačni, dok je znak (+/-) korišćen kao oznaka za zadatke koji su polovično rešeni.

Tabela 12. Pregled podataka o pojedinačnom učinku sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća (EG i KG)

par		skor na pretestu i nivo na skali č.pismenosti	glavna faza					ukupno	skor na retestu i nivo na skali č.pismenosti	napredak
			zadatak1	zadatak2	zadatak3	zadatak4	zadatak5			
1	EG	-3,01 (I)	+	+	+	+	+	5,0	-2,3 (II)	0,71
	EG	-3,01 (I)	+	+	+	+	+	5,0	-1,37 (III)	1,64
	zajedno	/	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	KG	-3,21 (I)	-	-	-	+	-	1,0	-4,32 (0)	-1,11
2	EG	-2,96 (I)	-	+/-	+	+	-	2,5	-2,3 (II)	0,66
	EG	-2,76 (I)	+	+	+	+	-	4,0	-1,72 (II)	1,04
	zajedno	/	-	+	+	+	-	3,0	/	/
	KG	-2,24 (II)	+/-	+	-	+	+	3,5	-1,72 (II)	0,52
3	EG	-3,01 (I)	+	+	-	+	+	4,0	-1,72 (II)	1,29
	EG	-2,71 (I)	+	+	+	-	+	4,0	-2,73 (I)	-0,02
	zajedno	/	+	+	-	+	+	4,0	/	/
	KG	-3,01 (I)	+	+	+	+	+/-	4,5	-2,03 (II)	0,98
4	EG	-3,61 (0)	-	+	-	+	+	3,0	-3,14 (I)	0,47
	EG	-3,61 (0)	-	+	+/-	-	+	2,5	-1,95 (II)	1,66
	zajedno	/	-	+	+	-	+	3,0	/	/
	KG	-3,61 (0)	+	-	+/-	-	-	1,5	-4,32 (0)	-0,71
5	EG	-2,96 (I)	+	-	+	+	+	4,0	-2,73 (I)	0,23
	EG	-2,96 (I)	+	+/-	+	+	+	4,5	1,68 (II)	4,64
	zajedno	/	+	+/-	+	+	+	4,0	/	/
	KG	-2,76 (I)	+	-	+	+	+	4,0	-0,27 (III)	2,49
6	EG	-2,45 (II)	+	+	+	+	+	5,0	-0,62 (III)	1,83
	EG	-2,25 (II)	+	+	+	+/-	+	4,5	-1,31 (III)	0,94
	zajedno	/	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	KG	-2,24 (II)	+	-	+	+	+	4,0	-1,11 (III)	1,13
7	EG	-2,46 (II)	+	+	-	+	-	3,0	-0,16 (III)	2,3
	EG	-2,28 (II)	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	zajedno	/	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	KG	-2,32 (II)	-	+	+	+	+	4,0	-0,8 (III)	1,52

Na osnovu tabele lako uočavamo upadljivo visok procenat tačnih odgovora na individualnom ispitivanju u glavnoj fazi. Čak 72,4% zadataka je individualno tačno rešeno, iako je, prema rezultatima sa pretesta, samo 20% zadataka u zoni aktuelnog razvoja ispitanika (težina prvog od pet zadataka iz ove faze odgovara skor u ispitanika sa pretesta, dok je svaki sledeći zadatak za oko 0,20 logit jedinica teži od prethodnog). Mogućim razlozima ove diskrepance u individualnom postignuću na pretestu i u glavnoj fazi bavićemo se u diskusiji nalaza, a sada ćemo se detaljnije baviti podacima iz glavne faze istraživanja i njihovom analizom.

Najčešći obrazac odgovora u glavnoj fazi istraživanja (65,7%) bio je tačno rešen zadatak od strane oba deteta u individualnom delu, nakon čega je, očekivano, isti zadatak tačno rešen tokom zajedničkog rada. Pored ovog obrasca, sa znatno nižom frekvencom, javljaju se i sledeći: jedno dete individualno reši zadatak, a drugo ne, nakon čega ga zajedno ne reše (11,4%) ili ga zajedno reše (11,4%); ni jedno dete individualno ne reši zadatak, nakon čega ga ni zajedno ne reše (8,6%); samo u jednom slučaju (2,9%) deca su zajedno rešila zadatak iako ga individualno ni jedno od njih dvoje nije rešilo (slika 4).



Slika 4. Učestalost pojedinačnih obrazaca odgovora sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća

Analiza obrazaca odgovora

U cilju boljeg razumevanja dinamike dijaloga sedmogodišnjaka, u nastavku dajemo primere za svaki od 4 obrasca komunikacije (+++, ---, +--, --+) i njihovu analizu. Pre svakog pojedinačnog dijaloga dat je zadatak o kome deca razgovaraju. Prilikom transkripcije korišćen je sistem simbola koji je razvila Džefersonova (Jefferson, 2004). Pregled svih korišćenih simbola dat je u prilogu 2.

Obrazac + + +

U okviru ovog obrasca oba deteta su tokom individualnog dela rada dala tačan odgovor, a potom su, očekivano, i tokom zajedničkog rada na zadatak odgovorila tačno.

U narednom primeru Marija i Tijana razgovaraju o zadatku „Klovn Mića“ u kome se od njih očekuje da među ponuđenim slikama prepoznaju onu na kojoj je predstavljen klovn opisan u tekstu.

КЛОВН МИЋА

Ја сам клоун Мића. Деца ме воле јер сам увек насмејан. Имам округао нос. Носим пругасто одело са три велика дугмета. Испод шешира ми вири коврцава црна коса. У десној руци држим балон.

Откриј на којој се слици налази клоун из текста. Заокружи слово испод те слике.



A B V

Obe devojčice su tokom individualnog dela tačno odgovorile na postavljeno pitanje (zaokruživši odgovor pod v).

Nakon što su zajedno pročitale tekst (pri čemu su sve vreme čitale zajedno, uglas):

1. Marija: ((pokazuje prstom na sliku pod v; šapuće)) **ovaj ja mislim da je tako**
2. Tijana: **aha**
3. Marija: zato što kad se okrenemo leđima ((okreće se i podiže desnu ruku)) ovde nam je balon
4. Tijana: a ima prugaste ove [odelo]
5. Marija: [da]ima veće dugmiće od ovog ((pokazuje na papir)) i od ovog=
6. Tijana: =i ima nos [okrugao]
7. Marija: [ima] da: i crnu kosu (.) znači ovaj ((zaokružuje))

Devojčice saraduju prilikom odgovaranja na pitanja, što je vidljivo iz načina na koji zajedno grade odgovor – nakon što su iznele svoja mišljenja (linije 1 i 2), u daljem toku razgovora naizmenično dodaju jedan po jedan element obrazloženja (linije od 3 do 7). Pri tome, ističemo da Marija svoje mišljenje o odgovoru na samom početku iznosi tako što pokazuje odabranu sliku i koristi verbalnu formulaciju u kojoj ne tvrdi snažno da je taj odgovor adekvatan, već kaže „*ja mislim da je tako*“, čime ostavlja Tijani prostor da se i ona izjasni. Nakon što od nje dobije potvrdu („*aha*“), Marija dalje elaborira svoje stanovište, argumentujući svoj izbor, čemu se Tijana takođe pridružuje. Ovo je značajno jer, nasuprot tvrdnjama autora koji proučavaju argumentaciju (npr. Walton, 2006) da je pokretač argumentovane diskusije neslaganje u stanovištima, vidimo da razvijanje razmišljanja kroz formulisanje argumenata može da proistekne i iz saglasnosti oko odgovora.

Obrazac + - +

U ovaj dijalog je jedno dete je ušlo nakon što je individualno dalo tačan odgovor, dok je drugo dete prethodno dalo odgovor koji nije tačan. Zajednički odgovor koji su dali nakon razgovora bio je tačan.

U primeru koji sledi dva dečaka, Milan i Jovan, razgovaraju o zadatku „Raspored časova“ u kome se od njih očekuje da pročitaju tabelu sa rasporedom časova i pronađu neke od eksplicitno datih informacija.

РАСПОРЕД ЧАСОВА

Ово је распоред часова I₂ у једној основној школи. Пажљиво га погледај и одговори на питања.

РАСПОРЕД ЧАСОВА I ₂					
	ПОНЕДЕЉАК	УТОРАК	СРЕДА	ЧЕТВРТАК	ПЕТАК
1.	Математика	Српски језик	Математика	Српски језик	Физичко васпитање
2.	Српски језик	Свет око нас	Веронаука	Математика	Енглески језик
3.	Физичко васпитање	Математика	Физичко васпитање	Ликовна култура	Српски језик
4.	Музичка култура	Грађанско васпитање	Српски језик	Свет око нас	Математика

Шта је ТАЧНО, а шта НЕТАЧНО према распореду?

Средом I ₂ има Математику.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Петком I ₂ има три часа.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Понедељком I ₂ има другог часа Српски језик.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Петком I ₂ има последњег часа Математику.	ТАЧНО	НЕТАЧНО

Tokom individualnog dela ispitivanja Jovan je dao tačan odgovor, dok je Milanov odgovor ocenjen kao pogrešan, jer je zaokružio da je tvrdnja „Ponedeljkom I₂ ima drugog časa Srpski jezik“ netačna.

1. Milan: ((gleda u exp)) znam napamet
2. Exp: mhm (.) pa objasni jovanu dogovorite se zajedno
3. Jovan: ((gleda u papir)) [ovo pod da:]
4. Milan: [čekaj čekaj] (.) nije pod da
5. Jovan: da da da ne (1.0) ovo je da
6. Milan: nije ((zaokružuje))
7. Jovan: ((veoma tiho se čuje da čita zadatak)) ()
8. Milan: ajd ovo ((pokazuje na sledeći zadatak))
9. **Jovan: ((šapatom)) *ima dr drugi čas srpski* ((gleda u tabelu, pokazuje prstom na tabelu)) (6.0) e: (.) pa ovo je tačno:: (.) pošto vidiš da je drugi čas ((pokazuje prstom na tabelu)) srpski jezik**
10. Milan: ((gleda u papir; osmehuje se)) ah
11. Jovan: ovo je tačno
12. Milan: ((briše odgovor koji je prethodno napisao))
13. Jovan: samo ovo netačno ((pokazuje na papir)) to je tačno (.) tačno i (.) to zaokruži (1.0) to zaokruži
14. Milan: ((zaokružuje)) a ovo?

15. Jovan: ((gleda u tabelu)) ovo (.) ovo je: (1.0) ovo je tačno
16. Milan: ((zaokružuje)) je::r=
17. Jovan: =a zašto si ovo ((pokazuje na papir dok govori))
zaokružio tačno netačno ((milan je ispravio odgovor sledeći
jovanovu sugestiju, ali nije izbrisao prethodni koji je
napisao, tako da su u jednom redu ostala zaokružena oba
odgovora))
18. Milan: a:ha
19. Jovan: ((uzima gumicu i briše)) ovo da obrišeš (2.0) ovo treba
da obrišeš i eto ga (.) i ovo je: tačno ((pokazuje na papir))
(.) tako je (.) e sad ovo ((pokazuje na sledeći zadatak))

U ovom primeru vidimo da korišćenje argumentacije u cilju ojačavanja sopstvenog gledišta može voditi, ne samo njegovom prihvatanju od strane partnera, već i izgradnji kooperacije tokom zajedničke aktivnosti. Na početku dijaloga oba deteta iskazuju svoja (različita) gledišta – Jovan iskazuje svoje stanovište u linijama 3 i 5, što Milan dva puta odbija (linije 4 i 6), nakon čega i sam iskazuje mišljenje tako što zaokružuje odgovor koji on smatra tačnim. Na osnovu toga što Milan zapisuje svoj odgovor kao zajednički (linija 6) možemo da kažemo da nema nameru da svoje stanovište diskutuje sa Jovanom. Osim toga, vidimo da Milan pokušava da završi rad na ovom zadatku izražavajući nameru da ide dalje, na sledeći zadatak (linija 8). Time sa jedne strane zatvara prostor za zajedničko razmatranje odgovora na ovo pitanje i istovremeno pokušava da pozicionira Jovana kao nekoga sa kim nema potrebe da se dogovara i zajednički razmišlja. Jovan, međutim, ne prihvata takvu poziciju, već ponovo izražava svoje mišljenje i referiranjem na dati raspored časova navodi argument kojim ga potkrepljuje: „*pa ovo je tačno pošto vidiš da je drugi čas srpski jezik*“ (pokazuje prstom na odgovarajuće mesto na tabeli). Kao rezultat toga Milan, ne samo da prihvata Jovanov odgovor (linije 10 i 12), već iskazuje i želju da saraduje, tj. da čuje mišljenje drugog deteta u vezi sa narednim odgovorima u okviru istog zadatka, što iskazuje kroz pitanje upućeno Jovanu - „*a ovo?*“ (linija 14). Nakon toga vidimo da sledi sve dalje Jovanove sugestije.

Iz ovog primera vidimo da korišćenje argumentacije zarad potkrepljivanja iskazanog mišljenja može, pored prihvatanja tog mišljenja, voditi i promeni načina na koji se zajednička aktivnost izvodi. Drugim rečima, ovde imamo primer situacije u koju deca ulaze sa različitim idejama o tome na koji način treba odgovoriti na zadatak, završavajući rad sa tačnim odgovorom,

dok na planu socijalnih odnosa imamo primer transformacije pristupa zajedničkom radu od individualnog do zajedničkog rešavanja zadatka.

Obrazac + - -

U ovom tipu dijaloga, poput prethodnog, imamo jedno dete koje je individualno dalo tačan i jedno koje je dalo netačan odgovor na pitanje. Za razliku od prethodnog obrasca, u ovom slučaju deca završavaju zajednički rad davanjem netačnog odgovora.

U primeru koji sledi Marko i Bojan razgovaraju o zadatku „Klovn Mića“ koji smo već prikazali u jednom od prethodnih primera. Podsetimo, zadatak dece je da odaberu sliku koja ilustruje klovna opisanog u kratkom informativnom tekstu.

КЛОВН МИЋА

Ja sam klovн Мића. Деца ме воле јер сам увек насмејан. Имам округло нос. Носим пругасто одело са три велика дугмета. Испод шешира ми вири коврџава црна коса. У десној руци држим балон.

Откриј на којој се слици налази кловн из текста. Заокружи слово испод те слике.



A B B

Tokom samostalnog rada Marko je dao tačan odgovor na pitanje (v), dok je Bojan odgovorio netačno (b).

1. Bojan: ((šapuće)) ja sam kad sam ja radio ja sam ovo zaokružio ovde ((pokazuje olovkom sliku pod b))
2. Marko: a ja ovo ((pokazuje na papir sliku pod v))
3. Bojan: dobro (.) **oćeš ovaj koji si ti bio zaokružio ili ovaj koji sam ja** (1.0)

4. Marko: koji si ti
5. Bojan: ajde (1.0) pod b ((zaokružuje))

Dijalog počinje tako što deca iskazuju svoja, različita, mišljenja u pogledu toga šta je tačan odgovor (linije 1 i 2). Nema, međutim, elaboriranja stanovišta davanjem argumenata ili objašnjenja, niti kritičkog preispitivanja tuđeg gledišta, već jedan dečak nekritički prihvata drugo mišljenje (linija 5). Usled nedostatka motivacije dečaci završavaju rad na zadatku dajući netačan odgovor, iako je postojao preduslov da daju odgovor koji je tačan (Marko je u individualnom delu dao tačan odgovor i kvalitetno obrazložio svoj odgovor). Upravo odsustvo argumentacije kojim se potkrepljuje sopstveno stanovište razlikuje ovaj dijalog od prethodno prikazanog, u okviru koga je početna pozicija bila istovetna – jedno dete ponudilo je tačan, a drugo netačan odgovor. Korišćenje argumentacije u prethodnom slučaju otvorilo je, međutim, prostor da se tačan odgovor prihvati kao zajednički, što u ovom primeru izostaje. Ishod ovog dijaloga u skladu je sa stanovištem Tadža (Tudge, 1992) prema kome pasivno slaganje jednog partnera sa drugim, bez nastojanja da razume stanovište koje sagovornik iznosi, ograničava mogućnost da se kroz zajednički rad izgradi novo razumevanje zadatka.

Obrazac - - -

Ovaj obrazac podrazumeva da su oba deteta tokom samostalnog rada odgovorila netačno na postavljeno pitanje, nakon čega su i kroz zajednički rad dali odgovor koji nije tačan.

U primeru koji sledi dva dečaka (Bojan i Marko) razgovaraju o zadatku „Vremenska prognoza“ u kome se od njih očekuje da pronađu i navedu dve informacije od kojih je jedna eksplicitno, a druga implicitno data u veoma kratkom informativnom tekstu, koji se sastoji od samo jedne rečenice.

ВРЕМЕНСКА ПРОГНОЗА

Прочитај временску прогнозу.

У понедељак и петак ће бити облачно с падавинама, а од уторка до четвртка сунчано и топло.

а) Којим данима ће ти бити потребан кишобран?

б) Какво ће време бити у среду?

Tokom individualnog dela glavne faze oba dečaka su dala netačne odgovore na ovo pitanje – na prvo pitanje Bojan je odgovorio: „*po kišnim danom*“, a Marko „*biće mi potreban na kišobran*“, a kao odgovor na drugo pitanje Bojan je napisao „*biće lepo*“, a Marko „*u sredu će biti kišno vreme*“.

1. Bojan: ((šapatom)) *kojim danima će ti biti potreban kišobran* ((počinje da piše))
2. Marko: ((gleda šta Bojan piše; šapuće)) *potreban kišobran će* (.) *će biti potreban* (.) *po po ki:ši* ((Bojan je napisao kao odgovor na prvo pitanje: „*po kiši*“))
3. Bojan: *čekaj* (.) *pogrešio sam* ((uzima gumicu i briše, pa ponovo piše)) *š i tačka* ((nastavlja da piše odgovor na drugi deo pitanja; Marko gleda šta piše)) *lepo vreme* (2.0) *eto ga* (1.0) *uradili smo* ((gleda u exp))
4. Exp: *mhm* (.) *jeste se dogovorili*
5. Bojan: *da=*
6. Marko: *=da*
7. Exp: *mh* (.) *šta ste se dogovorili* (.) *kojim danima će vam biti potreban kišobran*
8. Bojan: *po kišovitom da:nu*
9. Exp: *m?*
10. Bojan: *po [ki]ši*
11. Marko: *[da]*
12. Exp: *mhm* (.) *dobro* (1.0) *a kakvo će vreme biti u sre:du*
13. Bojan: *lepo*
14. Exp: *mhm* *zbog čega mislite da će biti lepo vreme* (4.0)
15. Bojan: ((slegne ramenima; pogleda kratko u Marka))
16. Exp: *pa kako ste se dogovorili oko tog odgovora da će biti lepo vreme* (1.0)
17. Bojan: *ja sam mislio* ☺::: *da:::* *zato što je sunčano* (1.0)
18. Exp: *mhm* (2.0) *ti marko šta misliš*
19. Bojan: *is[to]*
20. Marko: *[pa]* *da* (.) *isto*
21. Exp: *mhm* (.) *a kako znate da će biti sunčano u sredu* (2.0)
22. Bojan: ((slegne ramenima))
23. Exp: *m?*
24. Bojan: *ja uvek slušam progno:zu i sad znam*
25. Exp: *mhm* *a ti marko* (.) *kako znaš da će biti u sredu sunčano*

26. Marko: $\emptyset::=$
 27. Bojan: =mama mu je rekla (1.0) jel tako ((gleda u Marka))
 28. Marko: ((klima glavom))
 29. Exp: a koju si prognozu ti slušao bojane
 30. Bojan: onu jutarnju
 31. Exp: mhm:: dobro (.) dobro hvala vam

Na početku dijaloga Bojan samoinicijativno piše odgovor na pitanje bez pozivanja partnera da iznese svoje mišljenje (linije 1 i 3). Iako iskazuje interesovanje za ono što Bojan piše, Marko ne pokušava da se aktivno uključi u rad (linija 2), već pasivno prihvata Bojanove odgovore (na pitanje istraživača da li su se dogovorili, oba deteta potvrđuju da jesu). Nema, dakle, elemenata neslaganja, ali ni elemenata saradnje (izuzev toga što jedno dete ne protivreči drugom, iako je tokom individualnog ispitivanja dalo drugačiji odgovor na ovo pitanje). S tim u vezi, ističemo i to da je na podsticaj istraživača da navedu obrazloženje za dati odgovor Bojan dva puta odgovorio u Markovo ime (linije 19 i 27), što Bojan u potpunosti prihvata (ponavljanjem Bojanovih reči ili neverbalno, klimanjem glave – linije 20 i 28). Bojan, dakle, u potpunosti dominira, dok se Marko povlači, tako da izostaje diskusija iznetih ideja i njihovo kritičko preispitivanje. Samim tim, očekivano, nema ni prilike da se dođe do razvojno naprednijeg odgovora od prvobitno iznetog (Tudge, 1992). Pored toga što ovakvo socijalno pozicioniranje u okviru dijaloga ne pruža priliku da se dati odgovori kritički razmotre, ističemo da dečaci ni na podsticaj istraživača koji je kroz postavljanje pitanja nastojao da usmeri i pruži podršku dečijem razmišljanju o tekstu i zadatku, nisu uspeali da otvore diskusiju koja bi ih eventualno vodila do drugačijeg odgovora.

Na kraju analize ovog dijaloga želimo da prokomentarišemo i to što se prilikom obrazlaganja odgovora Bojan nije pozvao na tekst, već na svakodnevno iskustvo, čak i kada je naveo odgovor koji je bio u skladu sa onim što je pročitao. S tim u vezi, podsećamo na pitanje koje smo postavili u uvodnom delu rada: da li se prilikom obrazlaganja svojih odgovora deca pozivaju na prethodno iskustvo, umesto na tekst usled toga što ne razumeju tekst ili usled toga što imaju teškoću da voljno obrazlože svoje razumevanje? Ipak, pošto u ovom slučaju nije bilo spontanog dijaloga među decom kroz koji bismo bili u prilici da saznamo zbog čega su se odlučili za date odgovore, na ovom mestu nismo u

prilici da odgovorimo na to pitanje. Za sada, dakle, samo možemo da konstatujemo da se pozivanje na svakodnevno iskustvo umesto na tekst pojavilo u početnim fazama učenja čitanja i u našem istraživanju. Sa druge strane, možemo da pretpostavimo da je pozivanje na prethodno iskustvo posledica nepotpune instrukcije u ovom zadatku, jer ona nije decu direktno upućivala na pročitani tekst.

Rezime o obrascima odgovaranja kod sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća

- Kroz simetričnu interakciju sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća **do tačnog odgovora** dolazi samo onda kada imamo **kombinaciju saradnje** (bilo da ona postoji od početka zajedničkog rada ili je uspostavljena tokom rada) **i argumentacije**;
- **Argumentacija**, suprotno tvrdnjama nekih autora, **može da se javi i u odsustvu neslaganja**, ukoliko partneri na početku dijaloga otvore prostor za razgovor (kao u prvom primeru);
- **Davanje netačnog odgovora** u svim situacijama **rezultat je odsustva argumentacije**, do čega dolazi usled dominacije jednog i/ili pasivnosti drugog partnera (kada je, uprkos razlici u mišljenju o kojoj možemo da zaključimo na osnovu dečijih odgovora iz individualne faze rada, diskusija ideja izostala) **ili pasivnosti** (nedostatka motivacije) oba deteta;
- Prilikom obrazlaganja datog odgovora u jednom slučaju se javilo **pozivanje na svakodnevno iskustvo**, umesto na podatke date u tekstu, što je u literaturi zabeleženo kao pojava karakteristična za „loše čitače“. Ipak, napominjemo da je to moglo biti rezultat nepotpune instrukcije u zadatku, koja decu nije direktno upućivala na pročitani tekst.

O karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj

Dobijena raspodela obrazaca tačnih i netačnih odgovora unutar eksperimentalne grupe, iako iznenađujuća, vodi nas veoma zanimljivim zaključcima. Pre svega, budući da je većina dece u interakciju ušla znajući odgovore na pitanja koja su dobili, podatak o veoma visokom procentu tačno urađenih zadataka tokom interaktivne faze (82,9%) u većini slučajeva ne možemo tumačiti efektom same interakcije. Isto tako, efekat grupnog napredovanja na retestu treba prvenstveno objašnjavati mehanizmom individualne konstrukcije ispitivane kompetencije, a ne njene kokonstrukcije u okviru simetrične socijalne interakcije. Međutim, s obzirom na to da je većina dece koja su na posttestu ostvarila značajan napredak ušla u interakciju znajući tačne odgovore⁸, smatramo da je značajno analizirati i dijalog koji ova deca grade tokom zajedničkog rada na zadacima. Posebno je značajno porediti ove dijaloge sa dijalogom dece koja su u interakciju takođe ušla nakon što su na većinu zadataka individualno odgovorila tačno, ali na posttestu nisu zabeležila značajno bolje postignuće u odnosu na pretest. Takođe, u delu koji sledi osvrnućemo se na dijalog dece koja su na posttestu ostvarila značajan napredak (podjednako veliki napredak kao i deca koja su u individualnom delu glavne faze rešila sve ili većinu zadataka), iako su u interakciju ušla nakon što su individualno tek polovično rešila zadatke (2-3 tačna odgovora od 5). Kod ove dece možda možemo govoriti o kokonstrukciji znanja kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Analiza njihovih dijaloga nam može pomoći da razumemo mehanizam zabeležene promene, odnosno da vidimo da li je ona rezultat konstrukcije ili kokonstrukcije.

Priču o karakteristikama dijaloga sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća započinjemo analizom para broj 6 (videti tabelu 12, na strani 61). Obe devojčice iz ovog para ostvarile su napredak na retestu, s tim da su već u individualnom delu interaktivne faze obe tačno rešile gotovo sve zadatke (jedna je u individualnom delu tačno odgovorila na svih 5 pitanja, a druga je imala 4,5 tačna odgovora). Nakon ovog para prikazaćemo analizu interakcije para broj 4

⁸ Naglašavamo da su deca iz kontrolne grupe takođe u individualnom delu rešila u sličnom procentu zadatke tokom glavne faze, ali oni nisu napredovali na retestu.

(videti tabelu 13), jer je napredak ove dece takođe značajan, s tim da su oba dečaka u individualnom delu glavne faze rešila tek polovinu zadataka. Na kraju ćemo analizirati dijalog para broj 3, u okviru koga imamo jedno dete koje na posttestu nije napredovalo (videti tabelu 13).

Par broj 6

Ovaj par je interesantan zbog toga što su obe devojčice na posttestu imale značajno bolje postignuće u odnosu na pretest (obe su na skali čitalačke pismenosti napredovale za jedan nivo – prešle su sa nivoa II na nivo III). U individualnom delu glavne faze obe su imale gotovo maksimalan učinak, nakon čega su (očekivano) i u interakciji tačno odgovorile na sva pitanja. Tokom celokupnog dijaloga jedna devojčica (Milica) je dominantna i na sebe preuzima davanje odgovora na pitanja, često bez prethodnog konsultovanja sa drugom devojčicom. Veoma je, međutim, značajno to što je druga devojčica (Teodora) sve vreme aktivno pratila na koji način Milica odgovara na pitanja i po potrebi ispravljala njene odgovore. U nastavku dajemo primere iz kojih se vidi opisani obrazac komunikacije. U prikazu izostavljamo delove interakcije tokom rada na prvom i trećem zadatku, jer tokom tog dela zajedničkog rada nije došlo do iskazivanja različitih ideja, već je jedna devojčica (u oba slučaja je to bila Milica) samoinicijativno napisala odgovor, a druga je taj odgovor prihvatila (odgovor se u potpunosti poklapao sa onim koji je Teodora dala tokom individualnog dela rada). U preostala tri zadatka došlo je do izvesne razlike u gledištima koja je vodila razmeni ideja, te ćemo se ovim delovima dijaloga detaljno pozabaviti.

Drugi zadatak koji su devojčice radile bio je *Dunjina porodica*. U njemu se od dece zahteva da pronađu informaciju eksplicitno datu u kratkom informativnom tekstu.

ДУЊИНА ПОРОДИЦА

Девојчица Дуња живи са мамом, татом и три брата. То је породица од шест чланова. Дуња је треће дете. Она има два старија и једног млађег брата. Њен најмлађи брат зове се Јанко.

Колико браће има Јанко? _____

Tokom individualnog dela glavne faze Teodora je napisala da „*Janko ima dva brata*“, a Milica: „*Jovan ima dva brata*“.

1. Milica: *koliko br:: braće ima jovan* (1.0) ((govori dok piše, slovo po slovo)) *j o v a n i::ma::: dva b ra ta a brata*
2. Teodora: ((sve vreme gleda šta Milica piše)) *janko janko janko* ((pokazuje prstom na papir))
3. Milica: ((šapatom)) *ja::nko* ((uzima gumicu i briše))
4. Teodora: ((šapatom)) *hoćeš ja da pišem*
5. Milica: *neću* ((piše))
.....
16. Exp: *šta ste napisale koliko braće ima janko*
17. Milica: [*janko ima dva brata*]
18. Teodora: [*janko ima dva brata*]
19. Exp: *mhm kako znate da ima dva brata=*
20. Milica: *=zato što smo pročitali i onda smo=*
21. Teodora: *=zato što je:: zato što dunja ima (.) tri [brata]*
22. Milica: [braće]
23. Teodora: *dobro može i brata (.) brata* Θ : *a (.) janko tu piše kolko on ima brata (.) ima [dva]*
24. Milica: [dva]
25. Exp: *mhm a jel janko dunjin brat ili nije*
26. Milica: *jeste=*
27. Teodora: *=jeste* (1.5) *njih troje a pošto je janko* Θ : *i: ova dvojica* (1.0) *njih troje (.) jedan se odvoji ostalo ih je dvoje pa zato janko ima dva brata*

Vidimo da je Milica već na samom početku, bez konsultovanja sa Teodorom, napisala odgovor na pitanje. Iz Teodorine reakcije, međutim, vidimo da ona nije pasivna, već da prati šta Milica radi, jer je ispravila grešku u imenu koju je Milica napravila (linija 2). Takođe, iz kasnijeg toka interakcije, kada su devoјčice pozvane da istraživaču objasne odgovor koji su dale, još jednom vidimo da Teodora nije pasivno prihvatila odgovor koji je Milica dala, već ume da ga obrazloži (linija 27).

Analizu dijaloga nastavljamo dijalogom tokom rada na 4. zadatku („Vremenska prognoza“). U ovom zadatku od dece se očekuje da najpre pronađu

informaciju koja je eksplicitno data u tekstu, a potom i jednu implicitno datu informaciju.

ВРЕМЕНСКА ПРОГНОЗА

Прочитај временску прогнозу.

У понедељак и петак ће бити облачно с падавинама, а од уторка до четвртка сунчано и топло.

а) Којим данима ће ти бити потребан кишобран?

б) Какво ће време бити у среду?

Na prvi deo pitanja obe devojčice su prethodno napisale „U ponedeljak i petak“, dok je na drugi deo Teodora odgovorila: „U sredu će vreme biti lepo“, a Milica je napisala „Ne znamo“.

45. Milica: *u po nedeljak ima petak i petak će biti oblačno s padavinom a u (1.0) od utorka do četvrtka sun[čano]*
46. Teodora: [čano]
47. Milica: *i*
48. Teodora: *sunčano*
49. Milica: *toplo*
50. Teodora: *toplo*
51. Milica: *kad (.) ka [kojim]*
52. Teodora: [kojim] *danima će ti biti potreban kišobran*
53. Milica: ((počinje da piše; govori dok piše)) *po n e::: d e l j a k i*
54. Teodora: ((šapatom)) *petak*
55. Milica: ((govori dok piše)) *p e t a k (1.0) ovde nema (1.0) biti u sredu ((gleda u Exp)) nema za sredu (.) ne znam ((piše))*
56. Teodora: *kako ne znamo?*
57. Milica: *ne::ma nema za sredu*
58. Teodora: ((povlači papir ka sebi)) *kako nema kad piše evo vidi šta piše ((obe gledaju u papir)) ponedeljak i petak će biti oblačno s padavinama (.) a u u:torak do četvr::tka ((namršti se)) (1.0) sunčano*
59. Milica: *nema=*
60. Teodora: *=nema (2.0)*
61. Milica: [mi smo gotove]
62. Teodora: [ovde nema sreda]
63. Exp: *m? jeste se dogovorile šta*
64. Milica: *da*
65. Teodora: *da al nema sreda=*
66. Milica: *=sreda*
67. Teodora: *ovde [()]*

68. Milica: [ja sam napisala ne znam] (1.0) kao što sam napisala:: (.) na mojoj=
 69. Teodora: =da ne znamo
 70. Exp: mhm jel ne znate [šta]
 71. Milica: [ne]
 72. Exp: će biti u sredu (.) prema ovoj vremenskoj prognozi
 73. Milica: ne
 74. Exp: m? teodora šta ti misliš (1.0)
 75. Teodora: **sunčano (2.0)**
 76. Exp: zbog čega (.) misliš da će biti sunčano
 77. Teodora: **zato što do č Θ:: (.) od utorka do četvr:tki (.) će biti sunčano onda će biti i u (.) Θ:: sredu i četvr u utorak sredu i četvrtak (.) od utorka do četvrtka tako bi to trebalo ((pogleda u Milicu)) do četvr:tki (.) onda ide petak (.) eto (1.0)**
 78. Milica: ((briše prethodni odgovor))
 79. Exp: m?
 80. Milica: sunčano
 81. Teodora: **pa sunčano (.) do četvrtka četvrtak nije pre srede (1.0) nego je sredi pre četvrtka**
 82. Milica: ((piše)) evo uradili smo=
 83. Exp: =šta misliš ti milice
 84. Milica: ja se slažem sa njom

Tok ovog dijaloga je veoma sličan prethodno opisanom. Na početku izostaje razmena ideja, a Milica samoinicijativno počinje da zapisuje odgovor na prvi deo pitanja (linija 53). Teodora pokušava da se uključi u zajednički rad time što iskazuje svoje mišljenje (linija 54). Davanje odgovora na drugi deo pitanja je veoma interesantno jer Milica predlaže netačan odgovor koji Teodora najpre prihvata (linije 60 i 69), iako je u individualnom delu ispitivanja dala tačan odgovor. Tokom interakcije sa istraživačem Teodora se, međutim, ponovo vraća na odgovor koji je dala tokom individualnog ispitivanja, uspevajući da Milici obrazloži svoj odgovor (linije 77 i 81), koji ona potom prihvata (linije 80 i 84). Ovde, dakle, ponovo imamo sličan obrazac komunikacije – jedna devojčica je dominantna i bez saglasnosti druge devojčice zapisuje odgovor na pitanje, ali druga devojčica prati šta ona radi i ispravlja je. Iako su tokom rada obe devojčice angažovane, naglašavamo da ipak ne možemo govoriti o kokonstrukciji znanja, jer je u oba slučaja jedna od dve devojčice samostalno došla do odgovora na pitanje.

Na kraju, dajemo transkript dijaloga tokom rada na poslednjem zadatku, „Razredi u školi“. U ovom zadatku od dece se, poput prethodnog, traži nekoliko eksplicitno i implicitnih informacija, s tim da su te informacije u ovom zadatku prezentovane u okviru tabele.

РАЗРЕДИ У ШКОЛИ

У табели је приказано у који разред иду Маја, Марко, Иван и Милица. Пажљиво погледај табелу и одговори на питања.

	Маја	Марко	Иван	Милица
први разред		+		
други разред	+			
трећи разред				+
четврти разред			+	

Ко је ученик трећег разреда? Милица

У који разред иде Маја? _____

Ко је ђак првак? _____

Ко је најстарији од ове деце? _____

Tokom individualnog dela rada obe devojčice su dale tačan odgovor na pitanja (*Maја ide u drugi razred; Marko je đak prvak; Ivan je nastariји*).

90. Milica: nama nije jasno ovo ((gleda u Exp)) ko je đak prvak
 91. Teodora: ((pokazuje na tabelu i šapuće)) [maja]
 92. Exp: [m?] pitaj teodoru
 vidi šta ona misli pa probajte da se dogovorite
 93. Milica: maja je=
 94. Teodora: =nije nije drugi razred piše=
 95. Milica: =je maja (1.0) a ko je drugi razred (.) ko je prvi
 razred
 96. Teodora: ((pokazuje na tabelu)) pa marko
 97. Milica: da [marko]
 98. Teodora: [vidiš] prvi (.) marko
 99. Milica: ((piše)) k o (1.0) ivan ((piše))
 100. Teodora: da (1.0)
 101. Milica: mi smo gotove
 102. Exp: mhm jeste se dogovorile
 103. Milica: da
 104. Teodora: aha::

U ovom delu dijaloga ponovo je na podsticaj istraživača (linija 92) došlo do saradnje, tokom koje je Teodora Milici rekla odgovor i dala objašnjenje za njega (linije 96 i 98), nakon čega je Milica ponovo preuzela inicijativu i dalje sama odgovarala (linija 99).

Iako ovde imamo primer saradnje tokom zajedničkog rada, vidimo da do nje dolazi tek na podsticaj odraslog, odnosno da deca imaju teškoću da spontano

grade takav vid interakcije. O istom fenomenu, kod dece starijeg uzrasta, govore i brojni nalazi Mersera i saradnika (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010), o čemu smo govorili u uvodnom delu ovog rada. Takođe vidimo da, kao i u slučaju prethodnih zadataka, odgovori nisu kokonstruisani tokom dijaloga, već su rezultat individualne aktivnosti i samo se povremeno (po potrebi) saopštavaju. Ipak, kao što smo videli, ovakav vid interakcije pruža deci mogućnost da testiraju i koriguju svoje ideje o odgovorima na zadata pitanja, što svakako ima važnu ulogu u procesu konstrukcije znanja.

Par broj 4

Ovaj par činila su dva dečaka – Petar i Ivan. Obojica su na pretestu ostvarila izuzetno nisko postignuće (-3,61 u logit jedinicama), što znači da nisu uspeli da reše ni zadatke sa prvog nivoa na skali čitalačke pismenosti. Tokom individualnog dela glavne faze Petar je, međutim, uradio 3 od 5, a Ivan 2,5 od 5 zadataka. Na posttestu su obojica ostvarila značajan napredak, s tim da je Petar napredovao za jedan nivo na skali čitalačke pismenosti, a Ivan za čak dva nivoa. Iz analize ćemo videti da se ni ovaj opaženi napredak ne može pripisati kokonstrukciji znanja kroz zajedničku aktivnost, već individualnoj konstrukciji. Iako se tokom dijaloga povremeno mogu uočiti elementi saradnje, ona se prvenstveno odnosi na „organizaciju“ zajedničkog rada, tj. na to ko će kada da piše/čita.

Prikažaćemo zajednički rad na prvom, trećem i četvrtom zadatku, jer u slučaju preostala dva zadatka nije postojala razlika u iskazanim idejama o tome kako treba odgovoriti na zadata pitanja.

Prvi zadatak koji su Ivan i Petar radili zajedno bio je „Dunjina porodica“ u kome se od dece očekuje da u tekstu pronađu eksplicitno datu informaciju.

ДУЊИНА ПОРОДИЦА

Девојчица Дуња живи са мамом, татом и три брата. То је породица од шест чланова. Дуња је треће дете. Она има два старија и једног млађег брата. Њен најмлађи брат зове се Јанко.

Колико браће има Дуња? _____

Tokom individualnog rada na ovom zadatku Petar je dao odgovor „pet“, a Ivan „šest“.

1. Ivan: *devojčica dunja živi sa ((Petar počinje da gleda u papir)) mamom [ta]*
2. Petar: [du]
3. Ivan: *tom i::*
4. Petar: *i:=*
5. Ivan: *=tri brata to:je: pra: (.) ne porodica od še:st članova (1.0) () ((gleda u papir i šapuće)) dunja je=*
6. Petar: **=to je pet** ((pogleda kratko u Ivana))
7. Ivan: (3.0) *pet (.) dunja je (1.0) treće=*
8. Petar: *=treći [razred]*
9. Ivan: [treći]
10. Petar: *treći razred ja mislim*
11. Ivan: ((šapatom)) *tre će ((nastavlja glasno)) treće de dete o o:na i:ma dva (1.0) Θ*
12. Petar: **((gleda u Exp)) a to ih je četiri=**
13. Ivan: *=starija i jedno:g mlađeg brata nje (.) njen ((šapatom)) njen ((nastavlja glasno)) (2.0) najmlađi brat zove se ((šapatom)) janko ((nastavlja glasno)) janko ((gleda ka Exp)) samo koliko je=*
14. Petar: **=i ovde trebam da pročitam šta treba ko:li:ko: bra:će i:ma dunja (1.0)**
15. Ivan: **koliko ima**
16. Petar: **(1.0) Θ (.) pet**
17. Ivan: **ne nije=**
18. Petar: ((ustaje)) **=četiri (2.0) pošto ti je tri plus četiri (.) mislim (.) tri plus jedan četiri vidi ((podiže ruku i pokazuje proces sabiranja prstima)) evo ti ((Ivan gleda u Petrovu ruku)) četiri**
19. Ivan: ((povlači papir ka sebi i gleda u papir))
20. Petar: *a ja sam pogrešio kad sam bio sam napiso ovaj pet (.) a nije tačno*
21. Ivan: ((gleda u papir i šapatom sriče)) *mamom tatom*
22. Petar: ((gleda u kameru i maše))
23. Ivan: ((šapatom)) *i tri bra brata*
24. Petar: *a šta ti to ((pokazuje na olovku koju Ivan drži u ruci)) olovka*
25. Ivan: ((gleda u papir)) *brata čekaj*
26. Petar: ((uzima gumicu sa stola i igra se)) (2.0)
27. Ivan: ((šapatom)) *brata to je porodica od še::st (1.0) čla:nova ona je tr::: (.) šest ((Petar se sve vreme ovog iskaza igra gumicom))*
28. Petar: *šest jel mogu ja=*
29. Ivan: ((počinje da piše)) *=dunja*

30. Petar: ((gleda u papir)) š:: (2.0) šta to pišeš (3.0) a pusti malo me:ne (2.0)
 31. Ivan: ((završio je sa pisanjem)) ima [šest braće]
 32. Petar: [dunja ima] še::st
 ((uzima olovku od Ivana i piše))
 33. Ivan: šest ((Petar piše)) (2.0) ne ne slovima
 34. Petar: može
 35. Ivan: dobro
 36. Petar: ((piše)) še::st (.) šest
 37. Ivan: ((pokazuje prstom na papir)) t t
 38. Petar: šest (1.0) sad ti ((daje Ivanu olovku))
 39. Ivan: bra ((uzima olovku))
 40. Petar: braće

.....

51. Exp: mhm zbog čega mislite da ima šest
 52. Ivan: pošto prvo je bilo da ima tri brata pa je=
 53. Petar: =pa imala= ((kotrlja gumicu po stolu))
 54. Ivan: =pisalo pa je [pisalo]
 55. Petar: [četri] ((kotrlja gumicu po stolu))
 56. Ivan: još tri: (.) i to je šest
 57. Exp: jel se ti petre slažeš
 58. Petar: aha (.) ((kotrlja gumicu po stolu; pogleda kratko u Exp)) slažem se

Dijalog počinje čitanjem zadatka naglas. Petar prvi predlaže odgovor, još pre nego što je Ivan pročitao zadatak (linija 6). Ivan, međutim, ne prihvata ovaj odgovor, već nastavlja da čita zadatak (linije 9 i 11), nakon čega Petar predlaže drugi odgovor (linija 12). Ivan, međutim, i dalje nastavlja da čita, ne obraćajući pažnju na Petrov iskaz. Petar zatim ponovo pokušava da se uključi u rad čitajući pitanje ispod teksta (linija 14), na šta Ivan reaguje pitajući ga za mišljenje (linija 15). Na Petrov predlog Ivan reaguje odbijanjem, bez iskazivanja svog mišljenja ili elaboriranja razloga za odbijanje, govoreći samo „ne, nije“ (linija 17). Zatim Petar predlaže novi odgovor, nudeći i objašnjenje kako je do tog odgovora došao (linija 18). Ipak, dalji proces odgovaranja ne uključuje dijalog, već Ivan sam nastavlja da razmišlja o zadatku i mogućem odgovoru, uključujući ponovo Petra tek kada je odgovor već napisao, kako bi „podelili“ pisanje odgovora do kog je Ivan došao bez dogovora sa Petrom (linije od 21 do 31). Istovremeno dok Ivan sam radi zadatak, Petar, nakon što nije uspeo da sa Ivanom ostvari saradnju i zajednički radi na zadatku, počinje da se igra gumicom, maše u kameru i sl. Prilikom obrazlaganja odgovora koji su dali, Petar ponovo pokušava da se uključi, pri čemu ponovo pominje odgovor koji je prethodno dao („pa imala četri“) (linije 53 i 55), iako navodi da se slaže sa odgovorom koji je Ivan dao

(linija 58), što ukazuje na teškoću koordiniranja sopstvene i tuđe perspektive (Piaget, 1995; Piaget, 2000).

Iz analize ovog dijaloga vidimo, dakle, da nema saradnje, odnosno zajedničkog rada na zadatku, već jedno dete samostalno odgovara, iako je drugo dete veliki broj puta pokušavalo da se uključi u rad. Sa stanovišta drugog istraživačkog pitanja (*Da li se i na koji način kroz simetričnu socijalnu interakciju može razvijati čitalačka pismenost i pre nego što je proces decentracije završen?*), upadljiva je teškoća da se sopstvena perspektiva koordinira sa tuđom, ispoljena na kraju dijaloga.

Sledeći zadatak („Raspored časova“) obuhvata čitanje tabele sa rasporedom časova i pronalaženje informacija iz nje kako bi se procenila tačnost ponuđenih tvrdnji. Razgovor o ovom zadatku posebno je značajan sa stanovišta ciljeva ove studije, jer predstavlja primer zadatka koji je uspešno rešen tokom interakcije, iako su oba deteta individualno na njega odgovorila netačno – Petar je za sve ponuđene iskaze napisao da su netačni, dok je Ivan to učinio za prvi i treći, dok je drugi procenio kao tačan.

РАСПОРЕД ЧАСОВА

Ово је распоред часова I₂ у једној основној школи. Пажљиво га погледај и одговори на питања.

РАСПОРЕД ЧАСОВА I ₂					
	ПОНЕДЕЉАК	УТОРАК	СРЕДА	ЧЕТВРТАК	ПЕТАК
1.	Математика	Српски језик	Математика	Српски језик	Физичко васпитање
2.	Српски језик	Свет око нас	Вештачка	Математика	Енглески језик
3.	Физичко васпитање	Математика	Физичко васпитање	Ликовна култура	Српски језик
4.	Музичка култура	Грађанско васпитање	Српски језик	Свет око нас	Математика

Шта је ТАЧНО, а шта НЕТАЧНО према распореду?

Средом I ₂ има Математику.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Петком I ₂ има три часа.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Понедељком I ₂ има другог часа Српски језик.	ТАЧНО	НЕТАЧНО
Петком I ₂ има последњег часа Математику.	ТАЧНО	НЕТАЧНО

1. Ivan: o:vo je: raspored časova
2. Petar: ((kotrlja gumicu jednom rukom)) časova
3. Ivan: prvo dva u je::dnoj (1.0) s=
4. Petar: =a znaš šta kad sam ja [ovde]
5. Ivan: [osno]=
6. Petar: =e jel mogu ja nešto da ti kažem ivo? ((Ivan gleda u papir))
7. Ivan: [šta]
8. Petar: [šta] jel kad sam ja bio ovde (.) ja sam pročitao dvana:est ovde ((pokazuje na papir, misleći na oznaku za I₂)) dvanaest ((pogleda u Ivana koji sve vreme gleda u papir)) (1.0)
9. Ivan: to je to je prvo dva
10. Petar: h da [to mi je rekla] ((misli na Exp))
11. Ivan: [prvo dva] u: a a:: ajde ti sad nastavi
12. Petar: dobro prvo je::dno
13. Ivan: o:j ((pokazuje prstom na papir))
14. Petar: no:j osno:vno:j ško::li pa::žlji::vo: ga:: (1.0) po:gle::daj i:
15. Ivan: daj ja ja ću to [sada]
16. Petar: [dobro]
17. Ivan: odgo::vo:ri na pitanja sad [je ovde]
18. Petar: [a ovde] trebaš da zaokružiš tačno [ili] netačno
19. Ivan: [znam] znam (1.0) @:::= ((oboјica gledaju u papir))

20. Petar: =ponedeljak (.) ovo je ponedel[*lj*ak]
 21. Ivan: [pet:]kom prvo pet ima (.)
 tri časa (1.0) nema ((piše))
 22. Petar: ((gleda šta Ivan piše)) netačno (.) posle ću ja mogu ja
 posle?
 23. Ivan: evo *ti* sad ((spušta olovku na sto))
 24. Petar: ((uzdiše; uzima olovku))
 25. Ivan: a *ja*: (.) ja ću [čitati]
 26. Petar: [θ::] *pe::tkom prvo dva ima tri časa*
 27. Ivan: to to je to sam ja zaokružio ((pokazuje prstom na papir))
 ovo sad čitaš
 28. Petar: da da da da (.) *po::nedeljkom prvo dva ima dru:::gog*
 ča::sa:: sr::p (.) srp
 29. Ivan: srpski
 30. Petar: *srpski je:zik*
 31. Ivan: ((uzima iz Petrove ruke olovku i zaokružuje))
 32. Petar: ((gleda šta Ivan piše; klima glavom potvrdno))
 ()
 33. Ivan: sad ja (.) *petkom prvo pet ima pos:lednji čas matematiku*
 ((krene da zaokruži))
 34. Petar: mogu ja ((uzima olovku iz Ivanove ruke))
 35. Ivan: evo ovo ((pokazuje Petru šta da zaokruži))
 36. Petar: netačno ((zaokružuje; Ivan gleda šta Petar piše))
 [evo ga]
 37. Ivan: [evo ga]
 38. Exp: mhm jeste uradili?
 39. Petar: jesmo

Iz prethodno datog dela dijaloga vidimo da, slično kao u prethodnom zadatku, nema zajedničkog rešavanja zadatka u smislu razmene ideja o odgovoru koji treba dati, već dečaci naizmenično čitaju i odgovaraju na pitanja, svaki za sebe (linije 21 do 36). Dakle, iako prisutna, saradnja je ograničena na to ko će kada da čita ili piše odgovor do kog je samostalno došao, dok razmena i diskutovanje ideja izostaju.

U daljem toku dijaloga istraživač traži od dece da obrazlože odgovore koje su dali i oni, naizmenično, pokušavaju da obrazlože odgovore (pri čemu svako obrazlože onaj odgovor koji je sam napisao). Pri tome, nema kvalitetnih obrazloženja, već dečaci govore da nisu baš sigurni zbog čega su tako odgovorili, da pretpostavljaju da bi to mogao biti tačan odgovor i sl. Na kraju, kada dođu do poslednjeg pitanja („Petkom I₂ ima poslednjeg časa matematiku“), na koje su dali odgovor „netačno“, iako je to prema datom rasporedu tačno, Petar uviđa da su pogrešili (linija 86).

79. Exp: i ovo na kraju
 80. Ivan: to ((pokazuje na papir))
 81. Petar: to je [netačno]

82. Ivan: [to sad]
 83. Exp: mhm
 84. Ivan: *prvo dva:: (.) ne petkom prvo dva ima (.) poslednji ča:s matematiku (.) netačno*
 85. Exp: mhm (.) kako [znate]
 86. Petar: [to je] **MATEMATIKA** ((pokazuje prstom na **papir**)) (.) imaju (.) petkom je matematika poslednji ča::s ((gleda u Ivana))
 87. Ivan: ((gleda u papir)) (1.0) ((osmehne se)) tačno ((pogleda u **Exp**))

95. Petar: [θ petkom prvo] dva *i:ma po:sle::dnji: ča:s matematiku tačno*
 96. Exp: kako znaš da je tačno
 97. Petar: θ jel sam pročitao ja sam reko (.) čekaj ivo a o on ja sam pročitao θ petkom imaju ma prvo dva poslednji čas matematiku=
 98. Exp: =gde si pročitao jel možeš da mi pokažeš
 99. Petar: ((pokazuje prstom na tabelu, na mesto gde to piše)) ovde tu gde je poslednje
 100. Exp: jel se slažeš ivo s njim
 101. Ivan: ((klima glavom potvrdno)) da
 102. Petar: da

Iz perspektive ciljeva ove studije veoma je značajno to da su deca tokom zajedničkog rada uspela tačno da odgovore na pitanje koje su prethodno, tokom individualnog ispitivanja, obojica netačno uradili. Ono što je, međutim, takođe važno istaći, jeste da tačan odgovor nije rezultat zajedničkog rada, razmene ideja i međusobnog poboljšavanja argumenata od strane partnera u komunikaciji, o čemu govore ranije studije koje su se bavile ovim fenomenom. U datom dijalogu do tačnog odgovora došlo je individualnim uvidom, nakon čega Petar iznosi argument za svoje stanovište (referira na tabelu sa rasporedom časova) (linija 86), a Ivan prihvata (linija 87).

Na kraju priče o ovom paru, dajemo transkript dijaloga tokom rada na četvrtom zadatku – „Mačak ide mišu u svatove“, u kome se od dece zahteva da na osnovu kratkog stilizovanog teksta (pesme od jedne strofe), uz korišćenje prethodnih znanja, izvedu zaključak.

МАЧАК ИДЕ МИШУ У СВАТОВЕ

Женио се млади миш
у селу Шалали;
водили су девојку,
мачка нису звали.

4. Зашто мачка нису звали на свадбу?

- а) Заборавили су да га позову.
- б) Није било места за њега.
- в) Сватови га се боје.

Заокружи слово испред одговора за који мислиш да је тачан.



Tokom samostalnog dela rada Petar je dao tačan odgovor (v), dok je Ivanov odgovor bio netačan (a).

1. Ivan: *ženi* (.) ((Petar takođe gleda u papir)) *ženi se: mla:di miš u: selu ša:li li vedili* (.) *vodili su: (.) devoj devojku* ((Petar više ne gleda u papir)) *mečku nas u: (1.0) Ө::: to* ((pokazuje olovkom na papir; Petar gleda u papir)) (.) *ne za:boravili su* (.) *da* (.) *ga* (.) *pozovu* (1.0) ((pokuša da zaokruži, ali pukne mina u olovci)) *ja::o* ((gleda u Exp))
2. Exp: nema veze samo pritisni opet
-
8. Ivan: =a a ajde ti reci zašto
9. Petar: Ө: zato (.) zato što
10. Exp: ((prekida ga)) a šta ste napisa:li (1.0) šta ste zaokružili
11. Ivan: Ө Ө **zaboravili [su:]**
12. Petar: **[zabo]ravili su**
13. Ivan: Ө:: da ga::
14. Petar: po: zovu
15. Ivan: pozovu
16. Exp: mhm (.) zbog čega mislite da su zaboravili da ga pozovu
17. Ivan: aj ti reci ((obraća se Petru))
18. Petar: **zato što su se plašili da će da p da mačka pojede mi::ševe njih** (.) **pošto mačke obožavaju** (.) **miševe za jelo**

19. Exp: pa su onda zaboravili da ga pozovu?
20. Ivan: ni:::je to (3.0) nego je (1.0) n nego su zaboravili (.) k kada su (.) d d dovodili devo::jku ((pogleda u Exp; Petar pogleda u papir)) devojku (4.0)
21. Petar: ((pogleda u Ivana, osmehne se i tiho kaže)) da sad ovde ((hoće da čita sledeći zadatak))=
22. Exp: =m? jeste se složili oko ovog prethodnog
23. Petar: [jesam] složio sam se
24. Ivan: [da]

U ovom zadatku ponovo imamo samostalno davanje odgovora (Ivan samoinicijativno piše odgovor - linija 1). Nakon toga, Ivan traži od Petra da taj odgovor obrazloži, što Petar čini (linija 18). Ovde ponovo imamo primer teškoće da se sopstveno gledište koordinira sa tuđim, jer vidimo da Petar, iako zna šta je Ivan zaokružio (videti liniju 12), daje obrazloženje poslednjeg ponuđenog odgovora iz zadatka (što je odgovor koji je on dao tokom individualnog rada). Na to Ivan reaguje dajući svoje obrazloženje (linija 20), koje Petar (kaže da) prihvata.

Analiza svih delova zajedničkog rada prikazanog para pokazuje da ni u ovom slučaju ne možemo govoriti o kokonstrukciji znanja kroz zajedničku aktivnost u okviru simetrične vršnjačke interakcije. Iako se u dijalogu povremeno može opaziti saradnja, ona je na nivou toga ko će da piše i/ili čita, dok možemo reći da nema saradnje suštinski važne za formulisanje odgovora, već „svako dete misli za sebe“. Jedan od razloga za to može biti i nemogućnost koordiniranja različitih perspektiva, više puta iskazana tokom zajedničkog rada (tokom rada na zadacima 3 i 4). Ako, sa druge strane, pokušamo da izdvojimo karakteristike interakcije koje bi mogle biti povezane sa kasnijim, velikim napretkom na retestu, ističemo da je prilika da se zadaci rešavaju u paru mogla otvoriti prostor suočavanja sa drugačijim mišljenjem, što je, uprkos teškoći da se ta razlika u mišljenju uzme u obzir i njom kritički bavi, moglo delovati podsticajno na kasniji pristup rešavanju ovih zadataka. Pored toga, videli smo da je tokom dijaloga, odnosno tokom pokušaja da se drugom detetu i/ili istraživaču obrazloži sopstveno gledište, došlo do novog (individualnog) uvida koji je rezultirao davanjem tačnog odgovora. Tako, možemo reći da prisustvo druge osobe, uz zahtev da se sopstveno mišljenje obrazloži, može delovati podsticajno na individualnu konstrukciju znanja, koja, što je veoma važno, vodi

boljem učinku i na retestu, tokom koga su deca ponovo individualno radila zadatke.

Par broj 3

U ovom delu ćemo prikazati i analizirati delove dijaloga nakon kog je jedna devojčica (Maja) na posttestu postigla istovetan rezultat kao na pretestu. Zanimljivo je da je Maja ušla u interakciju sa 4 tačna od ukupno 5 odgovora, ali na posttestu nije ostvarila značajno bolji rezultat u odnosu na pretest. Obe devojčice su na pretestu ostvarile učinak koji odgovara I, najnižem nivou na skali čitalačke pismenosti, s tim da je jedna od njih (Bojana) na retestu ostvarila postignuće koje odgovara sledećem, II nivou na ovoj skali.

Prikaz ovog dijaloga ograničićemo na analizu interakcije tokom rada na 3. i 4. zadatku, jer su to jedini zadaci koje u individualnom delu jedna od devojčica nije tačno rešila. Pri tome, 3. zadatak je u prethodnom delu Maja rešila tačno, a Bojana netačno, dok je 4. zadatak Bojana rešila tačno, a Maja netačno. U slučaju oba zadatka, tokom interakcije su prihvaćeni Bojanini odgovori.

Zadatak „Oglas mrava“, o kom devojčice diskutuju u dijalogu koji sledi, od njih zahteva da u kratkom stilizovanom tekstu pronađu eksplicitno prezentovanu informaciju.

ОГЛАС МРАВА

Пред кишом, јуче, под својим листом
сакри ме цветић плав.
Зато му јавно одајем хвалу.
Учтив,
малени Мрав

Зашто се мрав сакрио? _____

Bojanin odgovor iz individualne faze glasio je: „*Mrav se sakrio zato što se uplašio*“, a Majin: „*Mrav se sakrio što je kiša padala*“.

1. Bojana: ajde sada malo čitaj ((gura papir ka Maji)) (2.0)
2. Maja: *pred ki:šom juče* [*pod svojim*]
3. Bojana: [ja ću ja] ((uhvati papir i drži ga, kao da hoće da ga povuče ka sebi))
4. Maja: *listom sak re* (.) ajde
5. Bojana: ((uzima papir)) (2.0) *pred* (.) *kišom ju:če* (.) *pod li pod s:: svo:jom svojim listom sakrio* (.) *sakri me* (3.0) *cvetić plavi* (1.0) *plav* (1.0) *za:tomu je:dno* (.) evo ti (.) čitaj () ((počinju da se otimaju oko olovke koju Maja drži)) ajde čitaj ((Maja uspeva da zadrži olovku))
6. Maja: ((šapatom)) čitaj
7. Bojana: *odgovaram hva:lu* (1.0) *u:či* (1.0) *u: či: ti* (1.0)
8. Maja: *učiti mla:leni mrav* (.) *zašto se mrav sakrio* ((počinje da piše))
9. Bojana: mrav se=
10. Maja: ((dok piše)) =m ra:::: v [mrav se]
11. Bojana: [mrav se] sakrio=
12. Maja: ((dok piše)) =s a k r i o ((čita slovo po slovo)) (3.0)
13. Bojana: zato što
14. Maja: za::: t [o]
15. Bojana: [o] zato što=
16. Maja: ((dok piše)) =š t o::
17. Bojana: zato što je
18. Maja: ((dok piše)) j e
19. Bojana: video ogroman cvet=
20. Maja: =d e o [video] ((dok piše))
21. Bojana: ((šapatom)) [ogroman] cvet
22. Maja: ((dok piše)) o: g r o: m a n cvet
23. Bojana: ()
24. Maja: ((dok piše)) v e t (.) ((šapatom)) tačka
25. Bojana: ((šapatom)) ja ovo zaokružujem ((pokazuje na sledeći zadatak))
26. Exp: mhm (.) jeste odgovorile na pitanje o mravu
27. Bojana: ((klima glavom)) jesmo
28. Exp: šta ste napisale zašto se [mrav sakrio]
29. Bojana: [to ona zna] da pročita ((gura papir ka Maji))
30. Maja: *mrav se sakrio što* (1.0)
31. Bojana: *zato što je video ogroman cvet*
32. Maja: da
33. Exp: m pa što se sakrio od ogromnog cveta (3.0) m? (2.0) šta mislite zbog čega se sakrio kad je video ogroman cvet
34. Maja: ti reci bojana
35. Bojana: zato što ga je prvi put video da mu je izrasto veliki

Rad počinje čitanjem teksta, tokom koga se devojčice više puta otimaju o papir i olovku (linije od 1 do 8), pri čemu Bojana od početka teži tome da organizuje i reguliše zajedničku aktivnost („*ajde sada malo čitaj*“; „*ja ću ja*“; „*evo ti, čitaj*“; „*čitaj*“), čemu se Maja s vremena na vreme suprotstavlja. Tokom celokupnog dijaloga devojčice ne uspevaju da izgrade ni minimum saradnje po pitanju toga ko će u kom trenutku da čita, odnosno da piše. Ono što se, međutim, čini još značajnijim, jeste da tokom dijaloga imamo i potpuno

odsustvo zajedničkog preispitivanja predloženog rešenja zadatka, što vodi prihvatanju (netačnog) odgovora koji je dala Bojana (linija 19). Iako je Maja u individualnom delu dala tačan odgovor na ovo pitanje, sada ne iskazuje svoje mišljenje, niti pokušava da dovede u pitanje Bojanin odgovor, već samo zapisuje ono što joj Bojana govori (linije 20 do 24).

U narednom zadatku od devojčica se traži da u kratkom informativnom tekstu pronađu implicitno datu informaciju.

ДУЊИНА ПОРОДИЦА

Девојчица Дуња живи са мамом, татом и три брата. То је породица од шест чланова. Дуња је треће дете. Она има два старија и једног млађег брата. Њен најмлађи брат зове се Јанко.

Колико браће има Јанко? _____

Prilikom samostalnog rada Maja je napisala da „*Janko ima tri brata*“, dok je Bojana navela da „*Janko ima još dva brata*“.

37. Maja: *dunjina porodica* (.) *devojčica dunja živi sa m::* (1.0) *sa mnom* (.) *tat s mamom tatom* [*i::*]
38. Bojana: [čekaj] ((stavi ruku na papir kao da hoće da ga povuće ka sebi))
39. Maja: *tri brata to je porodica od še::st članova*
40. Bojana: *ja ću=* ((hoće da čita dalje))
41. Maja: *=dunja*
42. Bojana: ((povlači papir ka sebi)) *dunja je tre*
43. Maja: ((šapatom)) *ja ću da pišem*
44. Bojana: *ne* (1.0) *tre će tr* (.) *t r treće* (1.0) *ona ima dva* (2.0) *dva starija i jednog mlađeg brata* (3.0) *njen najmladi* ((uzima olovku sa stola; Maja, sve vreme dok Bojana čita, gleda okolo i namešta kosu)) *br:at* ((Maja otima olovku iz Bojanine ruke)) *zove se* ((Maja otima gumicu iz Bojanine ruke)) *jo*
45. Maja: ((otima se i dalje za gumicu; šapatom govori)) *daj mi*
46. Bojana: *jan*
47. Maja: ((pokazuje Bojani olovku koju je uzela od nje; govori šapatom)) *vidi*
48. Bojana: *jan ko* ((i dalje se otimaju oko gumice)) *daj mi* ((šapatom)) *koliko braća ima janko* ((ponovo se otimaju dok Bojana čita završetak pitanja)) *ajde piši janko ima ajde piši*
49. Maja: ((počinje da piše; govori dok piše)) *janko* [*jank*]
50. Bojana: [jao] *majo*
kako ružno pišeš
51. Maja: *janko* ((dok piše))
52. Bojana: *ima*
53. Maja: *i::ma::* ((dok piše))
54. Bojana: **dva bra** (.) **jo:š dva brata**
55. Maja: ((pogleda u Bojanu; govori šapatom)) **tri bre**

56. Bojana: **nije još dva=**
 57. Maja: =ima j: j
 58. Bojana: još ((otimaju se oko olovke i gumice)) čekaj (.) ajde
 (.) čekaj (.) joj (.) bode ((i dalje se otimaju)) čekaj da
 napišem ((prestaje otimanje; olovka je ostala kod Maje)) još
 59. Maja: ((briše))
 60. Bojana: ajde
 61. Maja: ((baca gumicu ka Bojani)) ti briši
 62. Bojana: ((uzima gumicu)) ajde
 63. Maja: ja:nko ima još (1.0) j o š:

Tokom narednih minut i po se otimaju i pokušavaju da napišu odgovor, ali ga ne razmatraju. Na kraju rada na ovom zadatku:

90. Maja: ((dok piše)) janko ima (2.0) [još]
 91. Bojana: [još]
 92. Maja: ((dok piše)) **dva brata**

Poput interakcije tokom prethodnog zadatka i ovde vidimo da se tokom celokupnog rada devojčice otimaju oko toga koja će da čita i/ili piše, dok je sadržaj odgovora u drugom planu. Pored toga, vidimo da u pojedinim trenucima, dok Bojana čita, Maja gubi interesovanje za zadatak što se manifestuje njenim okretanjem i gledanjem u sliku na zidu iza, nameštanjem frizure i slično (linija 44). Iako ovog puta, nakon što je čula Bojanin odgovor (linija 54), Maja iskazuje svoje mišljenje (linija 55), nema elaboracije predloženih alternativa niti pokušaja da se partner podstakne da objasni i argumentuje svoj stav. Nakon ponovne borbe oko olovke (linija 58), Maja nekritički prihvata i zapisuje odgovor koji je Bojana predložila (linije 90 i 92).

Vidimo, dakle, da je obrazac dijaloga u dva slučaja veoma sličan – nema kritičkog preispitivanja predloženih odgovora, niti izgrađivanja (čak ni minimalnog nivoa) saradnje. Tokom celokupnog „zajedničkog“ rada devojčice su usmerene na to koja će pisati i/ili čitati, dok se sadržaju odgovora pridaje daleko manje pažnje. Obrazac dijaloga u potpunosti odgovara dijalogu koji je Mercer (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010) opisao kao *svađalački*. Iako je Maja u interakciju ušla znajući gotovo sve odgovore na pitanja, ovakav patern interakcije nije joj omogućio da svoje hipoteze testira kroz dijalog sa drugom devojčicom. Ovo je veoma značajno i ukazuje nam da je efekat interakcije ipak značajan, odnosno

da samo individualno angažovanje ne mora voditi razvoju novih kompetencija, ukoliko tokom zajedničke aktivnosti nije stvorena ili iskorišćena prilika da se sopstvene hipoteze iznose i proveravaju.

Rezime o karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj

- **Parove koji su napredovali** (bez obzira na to da li su tokom individualnog rada rešili polovinu ili većinu zadataka) odlikuje **saradnja**, s tim da ona nije suštinski vezana za formulaciju odgovora, već se češće odnosi na „organizacija pitanja“ (ko će kada da čita/piše);
- „Zajednički“ odgovori rezultat su, pre svega, **individualne konstrukcije, a ne kokonstrukcije znanja** (što je slučaj i sa zadatkom koji je tokom interakcije rešen iako ga ni jedno dete samostalno nije rešilo);
- Iako zabeleženi napredak ne možemo posmatrati kao rezultat kokonstrukcije znanja, možemo da kažemo da zabeleženi napredak jeste efekat dijaloga, jer **jedino dvostruko anagažovanje** (najpre individualno, a potom i u okviru dijaloga **vodi napretku u svim pojedinačnim slučajevima**), dok individualno angažovanje može voditi napretku (5 od 7 kontrolnih ispitanika je napredovalo između pretesta i posttesta), s tim da efekat nije toliko izražen (KG kao grupa nije značajno napredovala između pretesta i posttesta);
- U slučaju dva prikazana para videli smo da prilika da se zadaci rešavaju u paru može otvoriti prostor za **suočavanje sa drugačijim mišljenjem**, što je, uprkos teškoći da se ta razlika u mišljenju trenutno uzme u obzir i njom kritički bavi, **moglo delovati podsticajno** na kasniji pristup rešavanju zadataka;
- U dijalogu para koji smo prikazali na kraju, a u kome imamo devojčicu koja je između dva testiranja ostala na istom nivou, **nije bilo kritičkog preispitivanja predloženih odgovora**, kao **ni elementarne saradnje** tokom „zajedničkog“ rada.

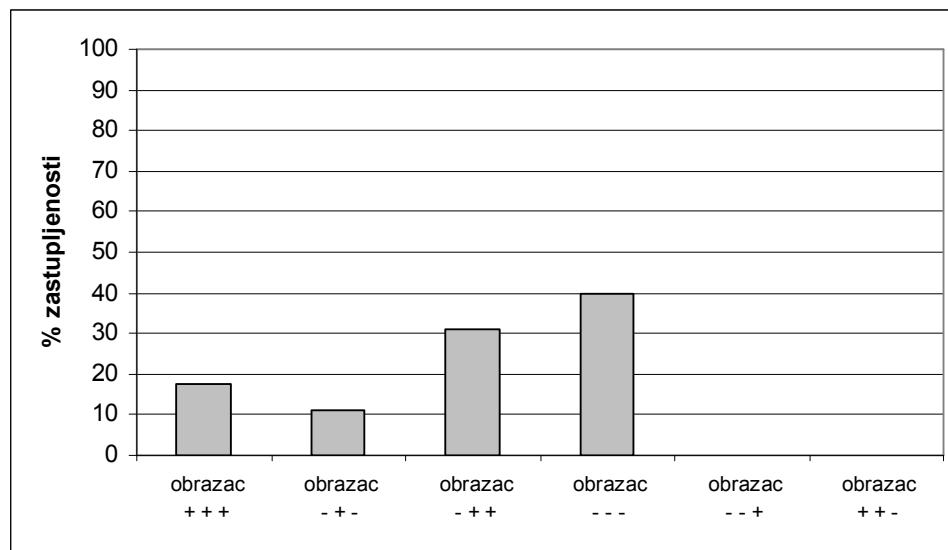
Sedmogodišnjaci prosečnog početnog postignuća

Najpre dajemo pregled podataka o pojedinačnom postignuću dece iz ove grupe, kroz sve faze istraživanja. Nakon toga ćemo se detaljno baviti postignućem sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća u okviru glavne faze studije.

Tabela 13. Pregled podataka o pojedinačnom učinku sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća (EG i KG)

par		skor na pretestu i nivo na skali č. pismenosti	glavna faza						skor na retestu i nivo na skali č. pismenosti	napredak
			zadatak1	zadatak2	zadatak3	zadatak4	zadatak5	ukupno		
1	EG	-1,24 (III)	+	-	-	-	+	2,0	-1,44 (III)	-0,2
	EG	-1,17 (III)	-	-	-	+	+	2,0	-0,1 (III)	1,07
	zajedno	/	+	-	-	+	+	3,0	/	/
	KG	-1,1 (III)	-	-	-	-	-	0,0	-1,58 (II)	-0,48
2	EG	-1,17 (III)	+	+	-	-	+/-	2,5	-0,99 (III)	0,18
	EG	-1,1 (III)	+/-	+	-	+	+/-	3,0	-0,74 (III)	0,36
	zajedno	/	+/-	+	-	+	+/-	3,0	/	/
	KG									
3	EG	-0,55 (III)	+	-	+	-	-	2,0	-1,44 (II)	-0,89
	EG	-0,55 (III)	-	+	-	-	-	1,0	-0,39 (III)	0,16
	zajedno	/	+	-	+	-	-	2,0	/	/
	KG	-0,54 (III)	+	+	+	-	+	4,0	-0,99 (III)	-0,45
4	EG	-0,95 (III)	-	-	+	-	-	1,0	-1,95 (II)	-1
	EG	-0,86 (III)	+	-	+	-	+	3,0	-0,56 (III)	0,3
	zajedno	/	+	-	+	-	-	2,0	/	/
	KG									
5	EG	-0,55 (III)	+	-	-	-	+	2,0	-0,62 (III)	-0,07
	EG	-0,55 (III)	+	+	-	+	-	3,0	-2,12 (II)	-1,57
	zajedno	/	+	+	-	+	+	4,0	/	/
	KG	-0,59 (III)	+	+	-	-	-	2,0	-0,99 (III)	-0,4
6	EG	-1,17 (III)	+	+	+	-	+/-	3,5	-2,21 (II)	-1,04
	EG	-1,1 (III)	-	+	-	-	+/-	1,5	-0,16 (III)	0,94
	zajedno	/	+	+	+	-	+/-	3,5	/	/
	KG	-1,02 (III)	+	+	+	-	+	4,0	0,28 (IV)	1,3
7	EG	-0,8 (III)	+	+	-	+	-	3,0		
	EG	-0,8 (III)	+	-	-	+/-	-	1,5	-0,99 (III)	-0,19
	zajedno	/	+	+	-	+/-	-	2,5	/	/
	KG	-0,8 (III)	+	-	-	+/-	-	1,5	-1,11 (III)	-0,31
8	EG	-0,95 (III)	-	-	+	+/-	-	1,5	-0,99 (III)	-0,04
	EG	-0,8 (III)	-	-	-	-	-	0,0	-0,16 (III)	0,64
	zajedno	/	-	-	-	-	-	0,0	/	/
	KG	-0,8 (III)	-	-	+	+/-	+/-	2,0	-2,73 (I)	-1,93
9	EG	-0,59 (III)	-	+	-	+	-	2,0	-1,24 (III)	-0,65
	EG	-0,55 (III)	+	+	+	+	-	4,0	0,85 (V)	1,4
	zajedno	/	+	+	+	+	-	4,0	/	/
	KG	-0,55 (III)	-	-	+	-	+	2,0	-0,62 (III)	-0,07

Za razliku od sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, kod kojih, kao što smo videli, postoji velika diskrepanca između skora sa pretesta i postignuća u individualnom delu glavne faze, u ovoj grupi su deca tokom individualnog dela glavne faze uradila nešto više od trećine zadataka (39,2%). Na slici 5 vidimo da je raspodela učestalosti obrazaca odgovora upadljivo različita od prethodno prikazane, te da su najfrekventniji obrasci u glavnoj fazi: oba deteta netačno odgovore na zadatak, nakon čega ni zajedno ne uspeju da ga reše (40%) ili jedno dete reši tačno, a drugo dete netačno, nakon čega ga zajedno reše (31,1%). Ovaj obrazac gotovo je tri puta zastupljeniji nego obrazac u okviru koga jedno dete samostalno odgovori netačno, drugo odgovori tačno, nakon čega zajedno daju netačan odgovor (11,1%). Tačan odgovor u okviru interakcije, nakon što su oba deteta prethodno takođe tačno odgovorila na pitanje imamo u 17,8% slučajeva.



Slika 5. Učestalost pojedinačnih obrazaca odgovora sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća

Analiza obrazaca odgovora

Analizu obrazaca započecemo prikazom onih koji vode tačnom odgovoru (+ + + i + - +), nakon čega ćemo prikazati primere i analizu obrazaca koji vode netačnom odgovoru (+ - - i - - -).

Образак + + +

Ovaj obrazac podrazumeva da su oba deteta tokom individualnog dela rada dala tačan odgovor, a potom su, očekivano, i tokom zajedničkog rada na zadatak odgovorili tačno.

U primeru koji ćemo prikazati Milan i Bogdan razgovaraju o zadatku „Jelovnik u Jankovom obdaništu“ u kome se od njih očekuje da na osnovu liste obroka, prikazane u tabeli, navedu njihov broj.

ЈЕЛОВНИК У ЈАНКОВОМ ОБДАНИШТУ за среду		
ОБРОК	ВРЕМЕ	ШТА ЈЕДЕМ
ДОРУЧАК	8 САТИ	СОК ОД ПОМОРАНЏЕ ЖИТАРИЦЕ С ЈОГУРТОМ
УЖИ А	11 САТИ	ЈАБУКА
РУЧАК	2 САТА ПО П ДНЕ	ЧОРБА САЛАТА РИБА С КРОМПИРОМ ХЛЕБ
ВЕЧЕРА	7 САТИ УВЕЧЕ	МЛЕКО ХЛЕБ СА ЦЕМОМ

Колико obroka има Јанко у току дана? _____

1. Milan: ((šapuće)) **ovde četiri obroka** ((pokazuje prstom na papir))
2. Bogdan: ((šapuće)) **znam** (.) *koliko obroka ima janko tu je [četiri obroka]*
3. Exp: [slobodno glasno][pričajte]
4. Bogdan: ((šapuće)) [pa da]
5. Exp: bogdane [nema potrebe da šapućete]
6. Bogdan: [ima četiri obroka]
7. Milan: četiri (.) da
8. Bogdan: da napišem ((piše))

Oba dečaka iskazuju istovetno mišljenje (Milan u linijama 1 i 7, a Bogdan u linijama 2 i 6), nakon čega jedan dečak zapisuje odgovor. Ovakav tok dijaloga

je očekivan i u skladu je sa rezultatima ranijih studija (Fernández et al., 2001), koje pokazuju da prilikom rada na lakim zadacima partneri nemaju potrebu da međusobno dele obrazloženja, jer nema iskazanog neslaganja.

Образак + - +


U ovom obrascu imamo dijalog između deteta koje je prethodno dalo tačan odgovor na postavljeno pitanje i deteta čiji odgovor nije bio tačan.

U primeru koji ćemo prikazati Voja i Andrej odgovaraju na pitanje „Lopov“ koje od njih zahteva da među ponuđenim crtežima identifikuju osobu koja je opisana u tekstu. Da bi to uradili neophodno je da iskombinuju tri eksplicitno date informacije, a potom ih povežu sa odgovarajućim crtežom.

ЛОПОВ

Троје деце је видело лопова који је украо књигу из продавнице. Прво дете је видело да лопов има бркове. Друго дете је видело да лопов носи наочаре, а треће дете је видело да је лопов проћелав.

Пронађи лопова на сликама.
Заокружи слово испод слике лопова.



Voja je tokom individualnog dela tačno odgovorio na pitanje (zaokružio je odgovor pod g), dok je drugi dečak iz para (Andrej) zaokružio tri od ponuđenih odgovora (a, v, g).

1. Voja: Θ (0.5) a ti ćeš da čitaš ((gleda u Andreja))
2. Andrej: dobro ((klima glavom))
3. Voja: ajde (.) da čitaš
4. Andrej: *troje dece je videlo lopova koji je u (.) u ukrao knjigu iz prodavnice (.) prvo dete je videlo Θ (.) da lopov ima brkove (1.0) drugo dete je videlo da lopov nosi naočare a treće dete je videlo da l je lopov (.) pb (.) brbo (.) bčelav (.) pronadi lopova na slici (.) zaokruži slovo ispred slike lopova*
5. Voja: **((zaokružuje odgovor pod g)) eto ga (1.5) zaokružili smo (.) sad drugo ((kreće da okrene stranu))**
6. Andrej: to ti je (.) imaju još dva pročitaj

7. Voja: m?
8. Andrej: **troje troje dece je videlo [lopova]**
9. Voja: [da pa] znam (.) pročitao sam ((okreće stranu)) [to sam ja radio]
10. Andrej: [pa sve moraš] **sve moraš (.) ovo sve što sam ti rekao** ((okreće nazad stranu)) ovo si (.) gle
11. Voja: šta
12. Andrej: **i o:vog ((pokazuje rukom na papir)) i ovo kako se zove ((pokazuje rukom na papir))**
13. Voja: [pa znam]
14. Andrej: [i njega] (.) nju i njih dvojicu
15. Voja: da (.) pa da::
16. Andrej: **pa te zaokruži**
17. Voja: **ovaj nema brkove ((pokazuje na sliku)) ovaj ima naočare ((pokazuje na sliku)) ovaj je ćelav ((pokazuje na sliku))**
18. Andrej: ((gleda šta Voja pokazuje)) pa rekao je (1.0) Θ
19. Voja: pa ovaj je ((pokazuje na sliku))
20. Andrej: **drugi dete je videlo da lopov nosi naočare**
21. **Voja: pa ovaj nosi naočare**
22. Andrej: ((gleda u papir))
23. **Voja: i ovaj nosi naočare ((pokazuje na sliku))**
24. Andrej: ((gleda u papir))
25. **Voja: a tr a drugo de a drugo dete je videlo da ima brk[ove]**
26. Andrej: [da]
((osmehuje se, klima glavom))
27. Voja: **ovaj brkove a ovaj nema**
28. Andrej: ((klima glavom; okreće stranu; osmehuje se))
29. Voja: pa to
30. Exp: jeste uradili prvo
31. Voja: da ((obojuća gledaju u Exp))
32. Exp: šta ste napisali samo mi kažite ((okreće stranu nazad na prethodni zadatak)) pre nego što krenete dalje (.) ko je lopov
33. Voja: ovaj što ima brkove Θ naočare i: i ćelav je
34. Exp: mhm jeste se (.) složili oko toga
35. Voja: da
36. Andrej: da

U liniji 5 Voja izražava svoje mišljenje zaokružujući jedan od odgovora. Vidimo da, pri tome, on ne pokušava da o odgovoru razgovara sa Andrejem, već namerava da pređe na slededeći zadatak. Andrej ga, međutim, zaustavlja (linija 6), iskazujući svoje mišljenje, navodeći da pored slike pod g, koju je Voja zaokružio, treba zaokružiti još dve (linije 10, 12 i 14). Voja potom navodi kontraargument za Andrejev predlog, navodeći da jedna od slika na koju je on referirao ne odgovara opisu iz teksta, jer „*ovaj nema brkove*“ (linija 17). Nakon što Andrej ponovo referira na tekst (linija 20) navodeći da lopov ima naočare, Voja dalje elaborira svoje gledište (linije 21, 23, 25 i 27), koje Andrej prihvata (linija 28).

Iako je pretpostavka sa kojom je Andrej ušao u dijalog (da treba zaokružiti tri slike, a ne jednu u kojoj su sadržane sve tri karakteristike opisane u tekstu) bila pogrešna, njena uloga je veoma značajna kako za proces zajedničkog rada,

tako i za njegov ishod. Videli smo da je Voja pokušao da „zatvori“ rad na ovom zadatku neposredno pre nego što je Andrej izneo svoju pogrešnu pretpostavku. Nakon toga Voja, međutim, ulazi u dijalog, koristeći argumentaciju, pokazujući istovremeno sposobnost da fino prijalogi elaboriranje sopstvene pozicije razumevanju svog partnera, dodajući jedan po jedan element objašnjenja u zavisnosti od iskaza drugog dečaka. Andrejeva pretpostavka je, dakle, Voju uvela u dijalog. Sa druge strane, otvaranje dijaloga omogućilo je Andreju da izgradi novo razumevanje zadatka, odnosno da uvidi da tri karakteristike lopova treba povezati, jer one opisuju jednu, a ne tri osobe.

Образак + - -

U ovom obrascu, poput prethodnog, imamo razgovor u koji jedno dete ulazi nakon što je prethodno dalo tačan odgovor na pitanje, dok je drugo dalo odgovor koji nije bio tačan. Za razliku od prethodnog obrasca, zajednički odgovor je netačan.

Dve devojčice, Kristina i Marija, razgovaraju o zadatku „Uporni mrav“ u kome se od njih očekuje da referiranjem na postupke glavnog junaka obrazlože naslov priče.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Натоварио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто се прича зове УПОРНИ МРАВ?

Tokom individualnog dela rada Marija je dala netačan odgovor („Zato što je mrav žurio.“), dok je Kristina tačno odgovorila na pitanje („Priča se zove uporni mrav zato što mrav nije ostavio semenku nego je bio uporan.“)

47. Marija: ((**piše**))
48. Kristina: ((gleda šta Marija piše)) **to nije potpuni odgovor** (3.0) i vidi sad ti upisuje teta u ono da nisi bila dobra ((pokazuje na Exp))
49. Exp: nije ja to nešto (.) ne zapisujem to (.) zapisujem ko mi je dolazio (1.0)
50. Marija: ((spušta olovku))
51. Kristina: ()
52. Exp: ajde da vidim sta ste vi to napisale
53. Kristina: evo (.) **zato što je žu::rio** (2.0) ((pogleda u Mariju; Marija se smeje)) **zato što je žurio=**
54. Exp: **=zašto se priča zove uporni mrav**
55. Kristina: **ona je napisala**
56. Marija: **pa zato što je žurio**
57. Kristina: ((gleda u Mariju i na trenutak izgleda kao da će da **se pobuni, ali ništa ne kaže**))
58. Exp: aha::: (.) dobro ako tako mislite

Na početku dijaloga Marija izražava svoje mišljenje tako što zapisuje sopstveni odgovor kao zajednički, bez prethodnog konsultovanja sa Kristinom (linija 47). Kristina potom izražava neslaganje sa odgovorom koji je Marija napisala navodeći da „*to nije potpuni odgovor*“, ali ne daje predlog o tome kako da odgovor upotpune. Uz to ona uvodi i istraživača u dijalog, referirajući na postupak zapisivanja, što koristi kao argument u prilog tvrdnji da je Marijin odgovor neadekvatan. Ono što ovaj dijalog razlikuje od prethodnog, u koji su deca takođe ušla sa jednim tačnim i jednim netačnim odgovora, jeste odsustvo iskazivanja alternativnog mišljenja i njegovog eventualnog elaboriranja, što bi otvorilo mogućnost diskusije o napisanom odgovoru. Umesto toga, na poziv istraživača da obrazlože svoj odgovor, Kristina odgovara da je Marija samostalno dala odgovor (linija 55) i neverbalno pokazuje neslaganje sa tim odgovorom (linija 57), ali ne započinje diskusiju, nakon čega istraživač završava razgovor o ovom zadatku.

Poput istog obrasca dijaloga u grupi sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, ovde ponovo imamo primer da devojčice kroz „zajedničku aktivnost“ daju netačan odgovor, usled odsustva elaboracije, argumentacije, kritičkog preispitivanja datog odgovora tokom zajedničkog rada. Pri tome, videli smo da se Kristina, umesto na zadatak i njegovo rešavanje, tokom interakcije usmerila na to da u interakciju uvuče autoritet (eksperimentatora), sa ciljem da uveri

Mariju da je njen odgovor pogrešan. Dakle, možemo da kažemo da je kognitivni zadatak transformisan u socijalni zadatak, što je veoma značajno sa stanovišta mogućnosti i ograničenja korišćenja kolaborativnog učenja u obrazovnoj praksi.

Образас - - -

S obzirom na to da je jedan od glavnih ciljeva ove studije proučavanje situacija u kojima imamo suočavanje dva netačna odgovora na pitanje, odnosno faktora koji u tim situacijama mogu voditi davanju tačnog/netačnog odgovora, smatramo da je značajno posebno obratiti pažnju na ovaj obrazac komunikacije. Pored toga, ovaj obrazac dijaloga je najfrekventniji u grupi sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća. Pošto smo kroz analizu uvideli da su, iako svrstani u isti obrazac (tj. homogeni u pogledu netačnosti pojedinačnih i zajedničkog odgovora), dijalozi iz ove grupe različiti u odnosu na sam tok dijaloga i način dolaženja do konačnog odgovora, ilustrovaćemo te razlike preko tri primera.

U prvom primeru Voja i Andrej razgovaraju o zadatku „Srećni zečak“ u kome se od njih traži da u stilizovanom tekstu (pesmi) pronađu eksplicitno datu informaciju.

СРЕЋНИ ЗЕКА

Усред шуме
зека сео,
због болести
није јео.

Видео га
другар јеж,
па донео
купус свеж.

Вук га спази,
па се сјури,
салате му
цак догури.

Лија стиже
с брда, преко,
и донесе
топло млеко.

Из жбуна се
славуј јави:
- Мора зека
да оздрави.

А зека се
смешка, мази,
срећан што га
друштво пази.



Ко зеки у песми није ништа донео? _____

Kao što je pomenuto, tokom individualnog dela rada ni jedan dečak nije tačno odgovorio na ovo pitanje, pri čemu je Voja napisao „vuk“, a Andrej – „on sebi“.

40. Voja: ((okreće stranu na sledeći zadatak))
41. Andrej: *srećni zeka u sred šume zeka seo zbog bole (.) bolesti nije jeo vid (.) video ga (.) drug jež (.) drugar jež ((Voja zeva; gleda kroz prozor)) pa doneo kupus svež vuk ga spazi pa se s: sjuri salate mu džak (.) ((pogleda kratko u Voju)) doturi (.) lije stiže s brda preko i donese toplo mle:ko iz žbuna se slavuj javi mora zeka da ozdravi a zeka se smešk smeška ma:zi srećan što ga (.) društvo pazi k ko zeku u pesmi nije ništa ko zeki u pesmi nije ništa doneo*
42. Voja: **m:: znam ((piše)) (5.0) evo= ((napisao je „vuk“))**
43. Andrej: =evo to ovde piše ((šapatom)) ((pokazuje prstom na papir)) (1.5)
44. Voja: pa da: napiso (3.0) mi uradili smo drugo= ((gleda ka Exp))
45. Andrej: =vuk ga spazi vuk ga spazi (.) pa se sjuri salate mu džak do (.) doturi vuk (0.5) **vuk** mu je doneo ((osmehuje se; gleda uz Voju)) (2.0)
46. Voja: **pa ko mu nije doneo**
47. Andrej: ((osmehuje se)) ja sam napisao drugačije
48. Voja: kako si napisao ((briše gumicom ono što je prethodno napisao))
49. Andrej: **ja sam napisao da on sebi ništa nije doneo**
50. Voja: a?
51. Andrej: ja sam mislio da on sebi ništa nije doneo (0.5) samo leži non-stop () i svi mu donose
52. Voja: ha=
53. Andrej: =on sebi ništa
54. Voja: **a ne ne pa ne nego ko mu ništa nije doneo a ne on sam sebi (1.0) to je vuk (.) sto posto**
55. Andrej: **ma sigurno a i me:da (.) vuk ti ovde piše da mu je=**
56. Voja: =a gde je [meda]
57. Andrej: [evo ti] ((pokazuje prstom na tekst)) vuk ga [spazi]
58. Voja: [a gde] je meda
59. Andrej: **a mede nema pa sigurno meda**
60. Voja: **pa me pa mede nema brate a u priči a ne ovako van priče ((počinje da piše)) vu::k**
61. Andrej: () **to je dobro**
62. Voja: ((piše)) (2.0) vuk (.) uradili smo
63. Exp: m? jeste se dogovorili
64. Voja: da
65. Andrej: da
66. Voja: jesmo
67. Exp: ko u pesmi zeki ništa nije doneo=
68. Voja: =vuk
69. Andrej: vuk

Na početku dijaloga Voja iskazuje svoje mišljenje zapisivanjem odgovora, bez namere da o njemu diskutuje sa Andrejem (linija 42). Andrej, međutim, na to reaguje davanjem kontraargumenta za Vojin odgovor (linije 43 i 45), čitajući deo teksta koji je u suprotnosti sa napisanim odgovorom, posebno naglašavajući

ključne reči kroz ponavljanje („*doturi vuk vuk mu je doneo*“). Voja zatim pita Andreja za njegovo mišljenje (linije 46 i 48), odbijajući odmah ponuđeni odgovor („*a ne ne pa ne nego ko mu ništa nije doneo a ne on sam sebi*“) i izražava ponovo istovetno mišljenje sa početka, tvrdeći snažno da je tačno („*to je vuk, sto posto*“). Voja, međutim, ne navodi nikakvo objašnjenje za svoje stanovište. Andrej ovog puta delimično prihvata Vojin odgovor – sa jedne strane govori „*ma sigurno*“, dok, istovremeno, dodaje novi element, uvodeći među kao osobu koja zeki nije ništa donela (linija 55). Ovakav, „dvokomponentni“ odgovor jednog deteta, sugerise da on i dalje ostaje pri stanovištu da odgovor koji zastupa drugo dete nije adekvatan. Osim toga, u nastavku iskaza on ponovo navodi da vuk nije dobar odgovor, jer: „*vuk ti ovde piše da mu je*“. Uprkos tome dečaci, ipak, zadržavaju prvonavedeni odgovor („*vuk*“).

Zanimljivo je, dakle, da korišćenje kontraargumenta od strane jednog deteta (ali bez elaboriranja i navođenja argumenta u prilog drugačijem gledištu) nije dovelo do menjanja stanovišta. Ovo je veoma važno i sa stanovišta nalaza ranijih studija (npr. Schwarz et al., 2000) koje su ukazale na neophodnost obezbeđivanja povratne informacije tokom rada, kroz koju su deca u prilici da saznaju da li je odgovor koji su dali adekvatan ili ne, te da eventualno dalje tragaju za odgovorom. Možemo da kažemo da Andrejev kontraargument ima funkciju te povratne informacije jer on direktno ukazuje zbog čega Vojin predlog nije dobar (sa čim se i Voja u jednom trenutku slaže). Ipak, dečaci, u odsustvu bolje ideje, na kraju ostaju na ovom neadekvatnom odgovoru.

Prikaz istog obrasca odgovora (- - -) nastavljamo kroz primer u okviru kog Nina i Maja rešavaju zadatak „Jelovnik u Jankovom obdaništu“, gde se od njih traži da iz tabele pročitaju eksplicitno date informacije.

ЈЕЛОВНИК У ЈАНКОВОМ ОБДАНИШТУ
за среду

ОБРОК	ВРЕМЕ	ШТА ЈЕДЕМ
ДОРУЧАК	8 САТИ	СОК ОД ПОМОРАНЏЕ ЖИТАРИЦЕ С ЈОГУРТОМ
УЖИНА	11 САТИ	ЈАБУК
РУЧАК	2 САТА ПО ПОДНЕ	ЧОРБА САЛАТА РИБА С КРОМПИРОМ ХЛЕБ
ВЕЧЕРА	7 САТИ УВЕЧ	МЛЕКО ХЛЕБ СА ЏЕМ М

Колико obroka има Јанко у току дана? _____

Tokom samostalnog rada Nina je navela da „*Janko ima 28 obroka*“, dok je Maja napisala da „*Janko ima 6 obroka*“.

1. Nina: ko će da priča (.) ja ću ajde= ((obe gledaju u papir))
2. Maja: =ja ću ja ću daj ((uzima olovku iz Ninine ruke))
3. Nina: ajde ti
4. Maja: a ja sam bila napisala janko (.) je Θ šest obroka (.)
[je imao u danu (.) a ti]
5. Nina: [ja sam (.) Θ (.) *koliko*] obroka ima janko u toku dana ja sam napisala u toku dana janko ima Θ toliko i toliko obroka oćemo tako ((gleda u Maju)) (1.0)
6. Maja: mislim a koliko si ti bila izbrojala::
7. Nina: **ja sam ovo sve sračunala ((pokazuje na papir; misli na brojeve iz tabele 8+11+2+7)) (1.0) [a ti]**
8. Maja: [ti si] sve (.) ja sam samo Θ ((pokazuje na papir)) ja: buku: sok i to sok od [pomorandže ovo]
9. Nina: [a nije (.) ja sam] a oćemo sve da izračunamo ((pokazuje rukom na papir))
10. Maja: **ne ((odmahuje glavom i rukom)) (1.0) ti Θ šest dobro ajde ja pišem ((počinje da piše)) (5.0)**
11. Nina: ((gleda u papir)) je
12. Maja: Θ sad ne mogu da se setim kako sam bila napisala ((osmehuje se)) [(uzdah)]
13. Nina: [janko je]
14. Maja: janko je::: janko ima (2.0) janko je
15. Nina: janko je pojeo š Θ pojeo šest obroka jel [može] tako [da] ((počinje da piše)) ((šapatom dok piše)) janko je (5.0) šest
17. Nina: mi ćemo ovde da budemo () ((Maja i dalje piše)) (2.0) ((pogleda u Maju koja piše)) (2.0) aj nema veze (4.0) ((gleda u papir dok Maja piše)) tako
18. Maja: hu::: o obroko ((smeju se obe; Maja uzima gumicu da obriše))
19. Nina: obroka ((obe gledaju u papir; Maja piše)) (1.0)
20. Maja: dobro ((piše)) (1.0) [da]
21. Nina: [tačka]
22. Exp: mhm [šta] ste mi napisali (.) koliko janko ima obroka
23. Maja: [e:] šest ((obe pogledaju u papir pa u Exp))

24. Exp: mhm (.) zbog čega šest kako (0.5) ste došli do toga
25. Maja: zato što=
26. Nina: =zato što smo ((pokazuje prstom na papir)) i:: i θ
izračunali ovo sve jedan plus jedan plus jedan plus jedan i
tako smo sve izračunale
27. Exp: ajde samo mi pokaži šta ste računale
28. Maja: ((obe gledaju u papir; Maja pokazuje olovkom na papir))
računale smo sok ovaj i::[žitarice]
29. Nina: [žitarice]
30. Maja: s jogurtom (.) računale smo jabuku raču računale smo
čorbu salata salatu ribu (.) sa krompirom i hleb (.) mleko hleb
sa džemom (0.5)
31. Nina: ništa više=
32. Maja: =računali smo večeru isto kao šestu
33. Exp: to je ukupno šest?
34. Maja: da (1.0)
35. Exp: mhm (.) jel se slažeš (.) nina
36. Nina: da
37. Exp: dobro (.) hvala

Dijalog započinje time što obe devojčice izražavaju svoja (različita) gledišta – Maja tvrdi da je broj Jankovih obroka 6 (linija 4), a Nina da je 28 (njen predlog je da treba sabrati $8+11+2+7$) (linija 7). U linijama 8 i 9 one još uvek ostaju pri svojim odgovorima, ali u narednoj liniji (broj 10) Maja odbija da prihvati Ninin predlog bez ikakve diskusije, elaboracije i sl, govoreći verbalno („ne“), dodajući gest odbijanja (rukom i glavom) i obaveštavajući Ninu da će napisati svoj odgovor kao zajednički, što Nina prihvata. Teško, međutim, da je ovo prihvatanje tuđeg stanovišta rezultat promene sopstvene pozicije, već je ono pre posledica povlačenja jedne devojčice nakon što je druga zatvorila prostor za diskusiju. Na ovom mestu podsećamo na nalaze Baronove (Barron, 2003) na koje smo ukazali u uvodnom delu rada, prema kojima je razlika između „uspešnih“ i „neuspešnih“ trijada upravo u načinu na koji deca (u tom slučaju, jedanaestogodišnjaci) reaguju na tačne/netačne predloge – u okviru „uspešnih“ trijada deca su na iznete predloge reagovala njihovim diskutovanjem, a u okviru „neuspešnih“ predlozi su ignorisani ili odbijani, bez prethodne diskusije.

Na kraju, prikazujemo još jedan primer istog obrasca odgovora. Kristina i Marija razgovaraju o zadatku „Leptir“, koji sadrži zahtev da se kratka priča dopuni odgovarajućom rečenicom, koju deca treba samostalno da osmisle.

ЛЕПТИР

Допуни следећи текст једном реченицом.

Лептир је летео изнад цветова.

Тражио је најмириснији цвет.

Нашао га је и слетео на њега.

Махнуо је крилима и одлетео.

Kristina je, tokom samostalnog rada, na pitanje odgovorila sa „*Mahnuo je krilima i odleteo kući.*“, a Marija je napisala: „*Dao mu je boju.*“.

1. Kristina: \emptyset :: m (.) ovako ((počinje da piše odgovor, bez prethodnog dogovora))
2. Marija: bebeća priča (2.0) stvarno bre bebeća priča ((smeje se; Kristina i dalje piše)) smisli pet rečenica ((smeje se))
3. Kristina: pa ti ne znaš (.) ni:: jednu da napišeš (2.0)
4. Marija: ((gleda šta Kristina piše)) *mahnuo je [krilima]*
5. Kristina: [krilima]
6. Marija: *i* (2.0) *o d le odleteo PA OVDE PIŠE TO=*
7. Kristina: =kući
8. Marija: ((smeje se; govori kroz smeh)) kući
9. Kristina: ((piše)) evo
10. Exp: mhm=
11. Marija: =daj meni sad da [ja pišem] ((pokušava da uzme olovku iz Kristinine ruke))
12. Exp: [da vidim] šta ste to napisali št koju ste rečenicu
13. Kristina: [*mahnuo je krilima i odleteo kući*]
14. Marija: [*mahnuo je krilima i odleteo kući*] ((smeju se obe)) kuću ti si napisala kuću
15. Kristina: ((smeje se; hoće da uzme olovku iz Marijine ruke))
16. Marija: sleteo kuću ((obe se smeju; Kristina uzima olovku i prepravlja odgovor))
17. Exp: e evo sad si ispravila (.) a zašto ste to napisale (1.0)
18. Marija: pa zato što:: ((gledaju se i smeju))
19. Kristina: ((kroz smeh)) ona je to napisala
20. Marija: a ne mogu da verujem (.) *leptir je let* ma znači=
21. Exp: =dobro da (.) čula sam šta je počitala
22. Marija: ot ot i otišao je kući (.) pa je opet otišao kući ((smeju se; gledaju jedna u drugu)) (1.0)
23. Kristina: nije tačno (1.0)
24. Marija: *mahnuo je krilima i odleteo*
25. Kristina: kući
26. Marija: ((smeje se; govori kroz smeh)) kući
27. Kristina: ali stvarno tako treba
28. Marija: znači znači otišo do kuće i:::=
29. Kristina: =kako si to napisala naškrabala
30. Marija: ((smeje se))
31. Exp: hoćete da vam dam još malo vremena da se dogovorite šta tu da napišete ili
32. Marija: [ja znam]
33. Kristina: [napisale smo]
34. Exp: [ste se dogovorili]

35. Kristina: napisale smo
 36. Marija: ((počinje da piše odgovor na sledeće pitanje))
 37. Exp: čekaj čekaj mi čekaj polako marija (.) samo mi recite dajte mi odgovor šta ste se ovde dogovorile zašto ste to ura napisale
 38. Kristina: ajde marija
 39. Exp: m?
 40. Kristina: **eto palo nam na pamet tako pošto nismo znali drugo**
 41. Exp: aha=
 42. Marija: **=nismo znali**
 43. Kristina: **ovo nam je bio težak zadatak**

Dijalog, poput mnogih prethodnih, počinje tako što jedna devojčica (Kristina) samoinicijativno piše odgovor na pitanje, bez prethodnog konsultovanja sa drugom. Marija izražava neslaganje sa tim odgovorom (u liniji 6), ističući da je rečenica koju je Kristina dopisala samo ponavljanje jedne već napisane, ali Kristina dodaje još jednu reč na tu rečenicu („kući“). Na poziv istraživača da obrazlože svoj odgovor (linija 17) Marija okleva (linija 18), a Kristina ne daje obrazloženje odgovora navodeći da je to Marijin odgovor (linija 19). Ponovo naglas čitaju dati odgovor na šta Marija reaguje smehom (linija 26), a Kristina tvrdi da je odgovor tačan (iako ni pre ni posle toga ne nudi obrazloženje za taj odgovor) („ali stvarno tako treba“). Na kraju, umesto obrazloženja odgovora devojčice direktno govore istraživaču da im je zadatak bio težak i iz njihovih iskaza (linije 40, 42 i 43) vidimo da im je jasno da odgovor koji su dale nije dobar, ali da ne znaju šta drugo da napišu. Iako ih je istraživač prethodno podstakao da još malo vremena porazgovaraju o pitanju, one su to odbile. Iz perspektive istraživačkog pitanja o mogućnostima izgrađivanja novih značenja kroz simetričnu vršnjačku interakciju, značajno je istaći da su se devojčice kroz dijalog usaglasile oko metakognitivne procene da je zadatak iznad njihovih mogućnosti, što govori da dijalog može imati ulogu u razvijanju značenja koja posreduju metakognitivne funkcije. Njihovo odbijanje da, nakon podsticaja istraživača, nastave da rade na zadatku može da se smatra potvrdom njihove uverenosti u procenu odnosa njihovih kapaciteta i težine zadatka.

Ističemo da je ovaj zadatak daleko iznad mogućnosti devojčica (za 0,50 odnosno 0,60 logit jedinica iznad njihovog pretest postignuća). Značajno bi bilo videti da li bi angažovano učešće u diskusiji moglo dovesti do davanja tačnog odgovora na ovo pitanje, s tim da nam je i sama činjenica da do diskusije nije došlo informativna, jer ide u istom pravcu kao i nalazi da u okviru asimetrične interakcije ne može doći do razvojno delotvorne diskusije ukoliko je zadatak

daleko iznad aktuelnih mogućnosti manje kompetentnog partnera (Vigotski, 1977; Vygotsky, 1978). Na osnovu završnih iskaza koji nedvosmisleno pokazuju da su devojčice imale teškoću da ponude bilo kakvo objašnjenje za odgovor koji su navele, možemo da vidimo da je otvaranje diskusije (koja upravo zahteva navođenje objašnjenja za ponuđeni odgovor) bilo teško ostvarivo. S obzirom na neophodnost diskutovanja ideja za pronalaženje tačnog odgovora, ne iznenađuje činjenica da zajednički odgovor nije kvalitetniji od onih koji su devojčice pojedinačno dale.

Rezime o obrascima odgovaranja kod sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća

- Kroz simetričnu interakciju sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća **do tačnog odgovora** dolazi onda kada imamo **kombinaciju saradnje** (koja u nekim situacijama postoji od početka zajedničkog rada, a u nekim se uspostavlja tokom rada) i **argumentacije**;
- Zajednički rad završava **davanjem netačnog odgovora** u situacijama u kojima **izostaje kritičko preispitivanje stanovišta**; kao mogući razlozi za izostajanje kritičkog preispitivanja odgovora kroz analizu su identifikovani: **dominantnost jednog i/ili pasivnost drugog deteta**; **zadatak koji je daleko iznad aktuelnih mogućnosti dece**;
- **Pogrešna ideja** jednog deteta o odgovoru na pitanje **može biti podsticaj drugom detetu da otvori diskusiju** i kroz postepeno elaboriranje i argumentaciju svog stanovišta **pomogne partneru da izgradi novo razumevanje zadatka** (ovakav ishod, međutim, zavisi od toga koji od dva partnera je socijalno dominantniji);
- **Korišćenje kontraargumenta** kojim se direktno ukazuje na neadekvatnost partnerovog odgovora **ne vodi kritičkoj diskusiji kroz koju se može doći do kvalitetnijeg odgovora ukoliko dete uz kontraargument ne ponudi alternativnu ideju ili strategiju provere predloženog odgovora**.

O karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj

Na osnovu analize grupnih postignuća znamo da sedmogodišnjaci prosečnog početnog postignuća kao grupa nisu značajno napredovali između pretesta i retesta. Iz tabele 13 vidimo da je mali broj dece čija su individualna postignuća značajno povećana između dva ispitivanja. Sa druge strane, interesantno je da deca iz ove grupe u velikom broju slučajeva ulaze u interakciju sa različitim odgovorima na zadata pitanja, što je, prema nalazima ranijih studija, veoma značajan preduslov izgradnje novih kompetencija kroz simetričnu socijalnu interakciju (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Light & Perret-Clermont, 1989; Schwarz, 1995; Schwarz et al., 2000; Howe et al., 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Howe, 2010). I pored toga, međutim, napredak na posttestu nije zabeležen. U nastavku ćemo pokušati da kroz kvalitativnu analizu dijaloga vidimo koji su mogući razlozi za izostanak napretka.

U ovoj grupi nemamo primer parova u kojima su oba deteta značajno napredovala ili nazadovala, ali imamo dva para u kojima je jedno dete napredovalo, a drugo nazadovalo (parovi 6 i 9). Kvalitativnu analizu ćemo ograničiti na analizu para broj 9, jer je u okviru njega kod jednog deteta došlo do napretka za čak dva nivoa na skali čitalačke pismenosti, dok su sva ostala deca, iako su prema razlici u skor na posttestu postizala značajno bolji rezultat u odnosu na pretest, ostala na istom nivou na skali čitalačke pismenosti.

Par 9

Ovaj par čine dva dečaka – Miodrag i Bogdan. Nakon dijaloga Bogdan je napredovao za čak dva nivoa na skali čitalačke pismenosti, dok je Miodrag ostao na istom nivou, s tim da je njegov skor na posttestu bio značajno niži od skora na pretestu.

S obzirom na to da su tokom rada na prvom i drugom zadatku dečaci davali svoje predloge koji se suštinski nisu međusobno razlikovali, u nastavku nećemo davati transkript tog dela razgovora. Napominjemo da su od početka izgradili saradnju koja nije bila na nivou toga ko će da čita/piše, već su se

dogovarali oko odgovora koji će napisati. Obrazac komunikacije je u oba zadatka istovetan primeru koji smo dali za dijaloge kada oba deteta polaze od tačnog odgovora i zajedno daju tačan, zbog čega ćemo se fokusirati na dalji tok dijaloga.

Sledi dijalog tokom zajedničkog rada na trećem zadatku. Dečaci razgovaraju o zadatku „Uporni mrav“ u kome se od njih očekuje da povežu naslov priče sa ponašanjem glavnog junaka.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Наговарио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто се прича зове УПОРНИ МРАВ?

Dečaci su tokom individualnog dela rada odgovorili na sledeći način – Bogdan je odgovorio tačno („Zato što je mрав stalno stavljao seme bundeve na leđa ali nije uspeo da je drži na leđima“), dok Miodrag nije dao adekvatan odgovor („Zato što je mnogo uporan“).

1. Bogdan: ajde ti čitaj
2. Miodrag: ne (.) ti ćeš [da čitaš]
3. Bogdan: [ja ne znam]
4. Miodrag: pročitaj samo
5. Bogdan: a:: (.) ne znam
6. Miodrag: pročitaj= ((gura papir ka Bogdanu))
7. Bogdan: =ne znam ja to da čitam ((pogledaju se i nasmeju)) ja sam tek rođen
8. Miodrag: zašto se (.) priča zove (.) [uporni mрав]
9. Bogdan: [pa nisi] pročitao::
10. Miodrag: pa ja sam pročitao pa znam šta trebam da napišem
11. Bogdan: pa i ja
12. Miodrag: ((uzima olovku iz Bogdanove ruke)) pa ajde (.) št (.) kako ti hoćeš da napišemo (2.0)
13. Bogdan: Ø:: (3.0)
14. Miodrag: kako si ti napiso
15. Bogdan: ja sam u kako bre (2.0)
16. Miodrag: kako ajde
17. Bogdan: pa:: ček da se setim bre (3.0) kako (.) da se setim= ((smeje se))

18. Miodrag: =(šapuće; pokazuje na kućicu koja stoji na stolu)
kuću su završili () (1.0)
19. Bogdan: jao:::j kako ne mogu da se setim (1.0) Θ:: (8.0) zato
što je mrav stalno (.) stavljao zrno ovaj kako se zove bundeve
na leđa (.) ali nije mogao da je drži da drži (2.0) ja sam tako
napiso
20. Miodrag: ja sam napiso
21. Bogdan: ti napiši kako ti očeš=
22. Miodrag: =zato što s zato zato što (2.0)
23. Bogdan: šta
24. Miodrag: **zato što je mrav uporan (1.0) zato što hoće da nosi
hranu svojoj deci što više hrane**
25. Bogdan: da:
26. Miodrag: pa ajde ti napiši ((gura papir ka Bogdanu))
27. Bogdan: ne:ću (.) ti pišeš
((nakon rasprave o tome ko će da piše Miodrag zapisuje odgovor))


Analiza prikazanog dijaloga sugerise da motivacija dečaka da se bave ovim zadatkom nije visoka. Takav zaključak izvodimo na osnovu nekoliko elemenata: (1) još pre nego što uđu u dijalog o sadržaju odgovora na pitanje, dečaci pregovaraju o tome ko će da čita (linije 1 – 7), pri čemu, za razliku od većine drugih parova – ni jedan ne želi da čita; (2) i nakon što su počeli da pregovaraju o odgovoru koji će napisati, Miodrag komentariše kućicu koja stoji na stolu (linija 18), što može značiti da nije sasvim angažovan na rešavanju ovog zadatka; (3) nakon što se posle dužeg razmišljanja prisetio odgovora koji je prethodno dao i predložio ga, Bogdan govori Miodragu: „*ti napiši kako ti hoćeš*“, iako još uvek nije ni čuo predlog drugog dečaka; (4) Bogdanova strategija da se seti prethodno datog odgovora, zbog čega, umesto da razmisli o zadatku i reši ga, ulaže znatan napor ne bi li se prisetio svog ranijeg odgovora, takođe može biti pokazatelj niske motivacije da se bavi zadatkom; (5) na kraju, poput početne rasprave, imamo razgovor o tome ko će da piše odgovor, pri čemu ponovo obojica pokušavaju da *tu obavezu* nametnu sagovorniku. Sa druge strane, važno je da je Bogdan kroz elaboriranje odgovora koji je dao u individualnoj fazi, a koji je bio neadekvatan, odnosno nepotpun („*zato što je mrav uporan*“) demonstrirao razumevanje teksta, koje nije bilo vidljivo iz njegovog ranijeg odgovora. Dodatak na prethodni odgovor („*zato što je mrav uporan, zato što hoće da nosi hranu svojoj deci, što više hrane*“) pokazuje nam da je, prethodno, iz nekog razloga (a možda takođe usled nedovoljne motivisanosti) dao nedovoljno precizan odgovor na pitanje koje je razumeo i na koje je umeo da ponudi kvalitetniji odgovor. Na ukazanu razliku između postignuća i kompetencije koja uz druge faktore deluje na postignuće ćemo se vratiti ponovo

u zajedničkoj diskusiji nalaza, a sada nastavljamo sa analizom zajedničkog rada ovog para.

U sledećem zadatku dečaci su, baveći se istim tekstom, odgovarali na pitanje koje je od njih zahtevalo da objasne motive postupka glavnog junaka.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Натоварио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто је мрав оставио маково зрнце и узео семенку од бундеве?

Tokom individualnog dela glavne faze, oba dečaka su dala tačne odgovore – Bogdan je napisao: „Zato što je bundevino zrno veće, a makovo zrno manje“, a Miodrag: „Zato što je hteo da nahrani svoju decu“.

45. Bogdan: ((završava pisanje prethodnog odgovora)) ti ćeš ((daje Miodragu papir i olovku da bi on nastavio sa pisanjem odgovora na ovo pitanje))
46. Miodrag: *zašto je (.) mрав ostavio makovo zrnice i uzео (.) [semenku od]*
47. Bogdan: **[zato što] je (.) ѓ:: makovo zrno manje (.) a:: ovo kako se zove bundevino zrno veće**
48. Miodrag: ((počinje da piše)) zato
49. Bogdan: zato (3.0)
50. Miodrag: ((dok piše)) zato
51. Bogdan: što
52. Miodrag: ((dok piše)) *š::to [što]*
53. Bogdan: *[je]*
54. Miodrag: ((i dalje piše)) je
55. Bogdan: makovo
56. Miodrag: ma (3.0) ((šapatom)) kovo
57. Bogdan: zrno
58. Miodrag: ((dok piše)) vo zr zr no zrno
59. Bogdan: manje
60. Miodrag: ((dok piše)) ma (4.0) nje (.) manje nego=
61. Bogdan: =zarež (2.0) a:: ((gleda šta Miodrag piše)) (4.0) a bundevino zrno veće
62. Miodrag: ((dok piše)) zrno (2.0) bun de (4.0)

63. Bogdan: ne možeš (.) obriši to (.) daj da ti obrišem ((briše))
moraš u drugi red to da napišeš ((završava brisanje)) bundevino
64. Miodrag: ((dok piše)) bun de vi no
65. Bogdan: bundevino seme
66. Miodrag: ((dok piše)) bun de de de vino vi vi no
67. Bogdan: zrno
68. Miodrag: ((dok piše)) zrno
69. Bogdan: veće

((U nastavku dijaloga Bogdan proverava odgovor koji je Miodrag napisao i kada uvidi grešku u pisanju podstiče ga da napiše ponovo.))

Vidimo da, uprkos tome što su dečaci prethodno dali različite odgovore na ovo pitanje, razmena ideja izostaje, te Miodrag zapisuje Bogdanov odgovor kao zajednički (linija 48), čim ga je Bogdan izložio (linija 47). Možemo, dakle, slično kao kod prethodnog zadatka, da pretpostavimo da zainteresovanost za rad kod Miodraga nije visoka, jer vidimo da je i u zapisivanju odgovora koji mu je Bogdan diktirao reč po reč, pogrešio. Sa druge strane, Bogdan je preuzeo ulogu partnera koji reguliše i kontroliše zajedničku aktivnost, diktirajući odgovor (naglašavajući i gde i kako treba zapisati odgovor – „*obriši to, daj da ti obrišem moraš u drugi red to da napišeš*“), proveravajući ono što je drugi dečak zapisao i ispravljajući ga, što nam nedvosmisleno govori da je stepen njegove uključenosti u rad na višem nivou nego što je slučaj sa Miodragom.

Na kraju prikazujemo dijalog tokom rada na poslednjem, petom zadatku iz ove faze rada. U ovom zadatku od dece se očekuje da pravilno rasporede rečenice koje su deo uputstva za igranje igre „Žablje školice“. Interesantno je da su oba dečaka u individualnom delu rada dala pogrešne, ali potpuno različite odgovore – ni jednu od ponuđenih rečenica nisu rasporedili na isti način!

ЖАБЉА ШКОЛИЦА

У кружић поред сваке реченице упиши одговарајући број од 1 до 5, тако да добијеш тачан редослед упутстава за први део игре *Жабља школица*.

- Играч најпре обема ногама ускаче у први затамњени квадрат.
- Стрелицом се означи страна квадрата са које почиње игра.
- Ширећи ноге у скоку, играч истовремено стаје обема ногама у затамњена поља у другом реду квадрата.
- На бетону се нацрта велики квадрат, који се подели на девет једнаких квадрата.
- На свакој страни великог квадрата затамни се сваки средњи квадрат.

119. Miodrag: ovo () =
120. Bogdan: =JA pišem
121. Miodrag: ja pišem
122. Bogdan: ne može (.) neću ja da čitam
123. Miodrag: a (1.0) n (.) ja ću isto da čitam
124. Bogdan: dobro () ja čitam dva (.) ti tri ((smeje se))
125. Miodrag: ajde (.) šta trebam da upišem u prvom ((pokazuje olovkom na prvi kružić))
126. Bogdan: što pa nemam pojima
127. Miodrag: a?
128. Bogdan: **ja mislio (1.0) Θ: ja mislim da je ja sam to napisao jedan (.) tu prvo**
129. Miodrag: ((piše))
130. Bogdan: **tu sam napisao dva:: ((pokazuje prstom)) tu sam napisao četiri ((pokazuje prstom)) tu pet ((pokazuje prstom))**
131. Miodrag: ((piše)) ovde dva:: ovde? ovde?
132. Bogdan: ((gleda u papir)) Θ:: **četiri**
133. Miodrag: ((piše)) onda tu četiri pet
134. Bogdan: **pet**
135. Miodrag: ((piše)) dobro
136. Bogdan: **ja sam tako napisa:o (1.0) ja sam ne znam kako si ti**
137. Miodrag: prvo ja pišem (.) ((pogleda u exp)) čitam
138. Bogdan: [ajde čitaj]
139. Miodrag: [evo završ] ili smo
140. Exp: mhm jeste se već dogovorili
141. Miodrag: mhm
142. Bogdan: da
143. Exp: jeste
144. Miodrag: da=
145. Bogdan: =ala smo brzo ura::dili
146. Exp: mhm (.) kako ide uputstvo za žablju školicu?
147. Bogdan: ti čitaš tri ja dva (2.0)
148. Miodrag: *i:grač (0.5) naj pre o bema nogama uskače u pravi zatamnjeni kvadrat ((pogleda kratko u Bogdana)) strelicom se označi stra na=*
149. Bogdan: =a bre:: drugo ((pokazuje prstom na papir)) (1.0)

150. Miodrag: a da:: ši re ći noge u sko ku ((obojica se smeju; Miodrag nastavlja da čita)) i igrač isto vreme (.) staje obema nogama u zatamljeno (.) [polja] u drugom redu kvadrata
151. Bogdan: [polje]
((smeje se naglas))
152. Miodrag: strelicom se ozna ča [ozna]či
153. Bogdan: [va] ((igra se gumicom lupkajući njom o sto))
154. Miodrag: stra na kvadrata sa koje (.) počinje igra dobro (1.0) na svakoj strani=
155. Bogdan: =e to ja čitam bre:
156. Miodrag: a joj izvini
157. Bogdan: na svakoj strani
158. Miodrag: ((dune ka Bogdanu))
159. Bogdan: (2.0) velikog kvadrata zamljen nise šta ovde piše (2.0) zatamni se svaki (1.0) srednji kvadrat na (0.5) betonu se nacrtā veliki (2.0) kvadrat koji se podeli na (2.0) devet je [dnakih]
160. Miodrag: [dela] (.) dela
161. Bogdan: **kvadrata e::: treba da zamenimo ((kreće da uzme olovku iz Miodragove ruke, pa uzima gumicu sa stola)) ovde četiri ovde pe:t**
162. Miodrag: ((gleda u papir)) **četiri (.) ne**
163. Bogdan: **da**
164. Miodrag: **kako**
165. Bogdan: lako
166. Miodrag: **kako**
167. Bogdan: **vidiš ovde se de:li pa se ovde igra ((pogledaju se))**
168. Miodrag: ((cokne ustima sa osmehom))
169. Bogdan: ((briše))
170. Miodrag: sad moraš opet sve iz početka da čitaš
171. Bogdan: nije ((pokazuje na papir)) četiri ovde četiri tu pet
172. Miodrag: ((piše)) pročitaj još jednom
173. Bogdan: a ne:ču=
174. Exp: =miodraže jel se ti slažeš s tim
175. Miodrag: da
176. Exp: mhm a zbog čega mislite da prvo treba da ovde treba četiri ((pokazuje na papir)) a da ovde treba pet=
177. Bogdan: =zato što ovde
178. Miodrag: [se prvo]
179. Bogdan: [ə::] dele kako (.) postavljaju igru (.) crtaju je pa onda kreću da se igraju te igre
180. Exp: mhm (2.0) dobro (.) a ovde pre toga šta rade ((pokazuje na papir)) ovo što ste stavili jedan dva i tri
181. Bogdan: a: (.) ja sam ovo čitao ((osmehuje se)) sad ti
182. Miodrag: oho
183. Exp: ne morate da čitate samo da mi objasnite (.) ovaj kako sa:d ide to uputstvo
184. Miodrag: zato što se ovde prvo objašnjavaju pravila ((pokazuje na papir))
185. Exp: mhm
186. Miodrag: i ovde se deli i u petom počinje da se igra
187. Exp: mhm jel se slažeš bogdane sa tim
188. Bogdan: da

Upadljiva je promena u spremnosti na rad u odnosu na prethodna dva zadatka – oba dečaka sada žele da čitaju i pišu (linije 120 – 125). Iz samog razgovora nije jasno šta je moglo uticati na tu promenu, te možemo da

pretpostavimo da je do nje došlo zbog toga što je ovaj zadatak dečacima bio zanimljiviji od prethodnih. Ovaj zadatak najteži je od svih koji su dečaci radili i znatno je udaljen od njihovog skora sa pretesta (za oko 0.9 jedinice na logit skali). S obzirom na to da se zadatak ne nalazi u njihovoj ZNR, pretpostavljamo da je dečije interesovanje moglo biti posledica forme ovog zadatka, koja je drugačija nego u prethodnim zadacima. Nakon kraće rasprave o tome ko će da čita i piše, Miodrag pita Bogdana šta da napiše (linija 125), a potom i zapisuje odgovor (linija 129) koji mu je Bogdan (u liniji 128) rekao. Dijalog se dalje nastavlja na isti način – Bogdan diktira (linije 130, 132, 134), a Miodrag pita i zapisuje (131, 133, 135). Nakon što su završili, Bogdan otvara prostor partneru da iskaže svoje mišljenje (linija 136), ali Miodrag to ne čini. Dok čitaju odgovor, Bogdan uviđa da su napravili grešku (linija 161) i na (dvostruki) podsticaj (linije 164 i 166) objašnjava partneru svoje stanovište (linija 167), koje Miodrag prihvata.

Iako naizgled angažovaniji tokom rada na ovom u odnosu na prethodne zadatke, Miodrag ni u ovom slučaju nije pokazao spremnost da izloži i obrazloži sopstveno stanovište, te da na taj način, kroz diskusiju, eventualno unapredi razumevanje pročitane teksta. Čini se da, s obzirom na nedostatak angažovanja (verovatno usled odsustva motivacije) nije neobično što je napredak na retestu kod ovog dečaka izostao. Sa druge strane, iz prikazane analize sledi da je drugi dečak, Bogdan, pokazao viši stepen angažovanja prilikom rada – iznosio je svoje ideje i povremeno ih obrazlagao, pratio i kontrolisao proces davanja odgovora, što je moglo rezultirati napretkom između početne i završne faze istraživanja. Osim toga, pored pretpostavke o dubljem angažovanju tokom zajedničkog rada na zadacima, objašnjenje za ostvareni napredak jednog deteta iz ovog para možemo naći i u analizi individualnog dela ispitivanja tokom glavne faze istraživanja. Razlog zbog kog u ovom slučaju dajemo i transkript individualnog dela ispitivanja jeste taj što je ovaj dečak direktno iskazao nerazumevanje teksta koji je čitao nakon čega je, na podsticaj istraživača, ponovo čitao tekst. U nastavku dajemo transkript dela razgovora iz kog se vidi na koji način je dečak došao do novog razumevanja zadatka koji su bili značajno iznad nivoa njegovog

postignuća sa pretesta⁹. U pitanju je rad na dva pitanja o tekstu „Uporni mrav“ koji su već prikazani tokom prezentovanja dijaloga para 9.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Натоварио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто се прича зове УПОРНИ МРАВ?

Зашто је мрав оставио маково зрнце и узео семенку од бундеве?

1. Bogdan: ako nam neka priča nije jasna jel možemo mi ta pi ta pitanja da preskočimo
2. Exp: m? šta ti nije jasno
3. Bogdan: ako nam neka priča ne bude jasna
4. Exp: mhm (.) a jel ti ova priča jasna ili nije
5. Bogdan: ona:ko
6. Exp: mhm (.) a šta ti nije jasno
7. Bogdan: (2.0) pa (.) kao (.) tekst (.) nekako (1.0) kao da mi nije dopunjen (1.0) kao da mi fale neke rečenice
8. Exp: mhm ((afirmativno)) hoćeš da pročitaš još jednom
9. Bogdan: može
10. Exp: jel može
11. Bogdan: mhm
12. Exp: pa probaj da razumeš šta se tu desilo (1.0) možda će ti biti lakše kad pročitaš još jednom
13. ((pauza od 2 minuta i 28 sekundi tokom koje dečak čita priču))
14. Exp: m? jesi pročitao sad
15. Bogdan: jesam=
16. Exp: =jel ti sad jasnije
17. Bogdan: da
18. Exp: dobro
19. ((pauza od 4 minuta i 53 sekunde tokom koje dečak piše odgovore na 3. i 4. pitanje))
20. Bogdan: završio sam
21. Exp: mhm šta si mi napisao zašto se ova priča zove uporni mrav
22. Bogdan: *zato što je mrav stalno stavljao seme bundeve na leđa (.) ali nije mog (.) uspeo da je (2.0) drži na leđima*
23. Exp: mhm zbog toga kažemo da je bio uporan

⁹Tokom individualnog ispitivanja razgovor sa decom je sniman samo diktafonom, zbog čega transkript sadrži manji obim informacija o interakciji nego ostali transkripti.

24. Bogdan: ((tiho)) da
25. Exp: mhm (.) dobro
26. Bogdan: a na drugom pitanju sam napisao *zato što je* (1.0)
bundevino zrno veće (.) a makovo zrno manje
27. Exp: mhm::: (.) dobro pa je onda hteo da uzme veće zrno da
ponese sa sobom kući
28. Bogdan: da

Nakon što je pročitao priču, dečak je rekao da mu ona nije jasna, najpre indirektno (linija 3), a potom i direktno (linije 5 i 7). Istraživač, međutim, nije želeo da ulazi u interakciju u okviru koje će voditi dete ka izgrađivanju razumevanja ovog teksta, već je pokušao da dete podstakne da samostalno pokuša da razume priču koju je čitalo (linije 8 i 12). Nakon što je još jednom pročitao priču, dečak je dao tačne odgovore na oba pitanja koja su se odnosila na taj tekst. Napominjemo da su oba pitanja znatno iznad nivoa dečakovog postignuća sa pretesta (dečakov skor sa pretesta je: -0,55, a težina ovih zadataka je 0,03 i 0,12). Ovaj primer je interesantan jer nam ukazuje na razliku između *dva tipa individualnog ispitivanja dece* – jednog u okviru kog ceo razred istovremeno radi na zadacima (a svako dete radi za sebe) i drugog u okviru kog se svako dete pojedinačno ispituje. Čini se da drugi tip situacije ispitivanja omogućava deci da, u situacijama poput ove, ulože dodatni napor usmeren od strane odraslog, jer vidimo da na podsticaj ispitivača dečak nastavlja da se bavi zadatkom koji bi verovatno preskočio u drugačijoj situaciji, te uspeva da odgovori na pitanja na koja tokom (grupnog) pretesta nije uspeo da odgovori.

Ukoliko se, uzimajući sada u obzir i prikazanu sekvencu iz individualnog dela glavne faze ispitivanja, vratimo na podatak o napretku ovog dečaka na retestu, možemo da kažemo da do njega nije došlo kokonstrukcijom novih znanja, već individualnom konstrukcijom do koje je došlo na podsticaj istraživača. Ovo je u skladu sa zaključcima do kojih smo došli analizirajući razliku u postignuću kod sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća.

Rezime o karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj kod sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća

- Iako su u velikom broju slučajeva deca ulazila u interakciju sa različitim idejama o tome kako treba odgovoriti na postavljena pitanja, tokom

zajedničkog rada **izostajalo je kritičko razmatranje ideja** o odgovorima na pitanje;

- Analiza je pokazala da je **napredovanje** jedinog dečaka koji je unapredio čitalačku pismenost **rezultat uvida** do kog je došlo **tokom razgovora sa istraživačem, dakle kroz asimetričnu interakciju**;
- Analiza je, takođe, ukazala na značajnu ulogu **motivacije** u ostvarivanju napretka.

*Objedinjena diskusija nalaza kvalitativne analize dijaloga
sedmogodišnjaka*

Ukoliko pokušamo da sumiramo sve nalaze izložene u prethodnom delu rada, postoji nekoliko zaključaka koje želimo da istaknemo i prodiskutujemo. Na prvom mestu, videli smo da je razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije na razvoj čitalačke pismenosti zabeležen u grupi sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, ali ne i u grupi sedmogodišnjaka koji su na pretestu zabeležili prosečno postignuće. Jedna od ključnih razlika između ove dve grupe jeste velika diskrepanca u broju rešenih zadataka u okviru individualnog dela glavne faze. Iako su zadaci birani tako da budu malo iznad dečijeg aktuelnog nivoa razvoja čitalačke pismenosti (prema postignuću na pretestu), videli smo da su deca „niskog postignuća“ uradila neočekivano visok procenat odabranih zadataka.

Takav nalaz podstiče nas da se osvrnemo na razliku između izmerenog postignuća i kompetencije koju merenjem pokušavamo da procenimo, a čime ćemo se detaljnije baviti u objedinjenoj diskusiji nalaza na kraju ovog rada. Sada samo kratko želimo da, osvrćući se na to da postignuće može varirati, kako u zavisnosti od kompetencije koja stoji u njenoj osnovi, tako i s obzirom na niz drugih faktora koji se upliću i utiču na krajnji ishod merenja, iznesemo pretpostavku da su u grupu dece niskog početnog postignuća zapravo uvrštena deca čija je kompetencija razumevanja pročitano teksta prilikom ispitivanja u pretest fazi – potcenjena. Drugim rečima, čini se opravdanim pretpostaviti da ova deca, u okolnostima koje su postojale prilikom prvog ispitivanja, nisu uspela da iskoriste kompetencije koje su lakše koristila u uslovima kada su ispitivana individualno, samo u prisustvu istraživača. Drugačiji kontekst ispitivanja, u okviru koga su deca, umesto u razredu, ispitivana u odvojenoj prostoriji, omogućio je ovoj grupi dece da urade daleko teže zadatke, nego što je to bio slučaj u prethodnoj fazi istraživanja. Veoma je značajno istaći i to da su nakon toga ova deca u retest fazi (koja je bila istovetna pretestu) ipak uspela da na bolji način koriste svoje kompetencije. Činjenica, međutim, da je samo EG napredovala na posttestu snažno sugeriše da efekat simetrične vršnjačke interakcije postoji, te da je pored motivacionog efekta drugačijeg načina

individualnog ispitivanja, sama interakcija dodatno omogućila deci da unaprede svoje razumevanje pročitano materijala.

Na osnovu podatka da je ovaj vid interakcije delovao podsticajno samo na decu iz prve grupe (niskog početnog postignuća) i veoma retko na decu prosečnog postignuća, možemo da zaključimo da simetrična vršnjačka interakcija može da deluje podsticajno samo ukoliko se kroz nju diskutuju zadaci čije je razumevanje izgrađeno mehanizmom individualne konstrukcije. Drugim rečima, koristeći se rečnikom Pijažeeve teorije, možemo da kažemo da simetrična vršnjačka interakcija između sedmogodišnjaka ima motivaciono, ali ne i formativno dejstvo na razvoj novih kompetencija.

U interpretaciji ovakvog nalaza možemo se osvrnuti i na ideju prema kojoj kognitivni konflikt zahteva nalaženje dobrog rešenja ne samo na intelektualnom, već i na socijalnom planu (Perret-Clermont, Carugati & Oates, 2004). Drugim rečima, da bi nakon suočavanja sa tuđom, drugačijom perspektivom moglo da dođe do novog uvida, neophodno je kritičko preispitivanje iznetih ideja kroz diskusiju. Dakle, ukoliko imamo razliku u gledištima, osim njenog konstatovanja neophodno je da učinimo izvestan napor (kako na intelektualnom, tako i na socijalnom planu) kako bismo pronašli rešenje koje će biti prihvatljivo za sve učesnike. Takva aktivnost, pored veštine argumentovanja i elaboriranja sopstvenih pozicija, zahteva i mogućnost koordinisanja različitih gledišta, kao i socijalne kompetencije neophodne za izgradnju saradnje tokom zajedničke aktivnosti.

Kvalitativna analiza dijaloga sedmogodišnjaka ukazala nam je na to da oni imaju teškoća sa svakim od ovih elemenata. Naime, veoma često je razlika u mišljenju razrešavana jednostavnim prihvatanjem tuđeg gledišta (posebno u primerima dijaloga iz grupe sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća), usled povlačenja jednog partnera, odnosno nalaženjem rešenja samo na socijalnom planu, ali ne i na kognitivnom. Sa druge strane, u okviru onih dijaloga koji su vodili unapređivanju čitalačke pismenosti uočili smo da deca dele ideje o postavljenim pitanjima (iako im je nekada teško da koordinišu različite perspektive), argumentuju sopstvenu poziciju i/ili navode kontraargument za drugačiju poziciju i u stanju su da izgrade makar elementarnu saradnju (mada najčešće tek na podsticaj istraživača).

Desetogodišnjaci niskog početnog postignuća

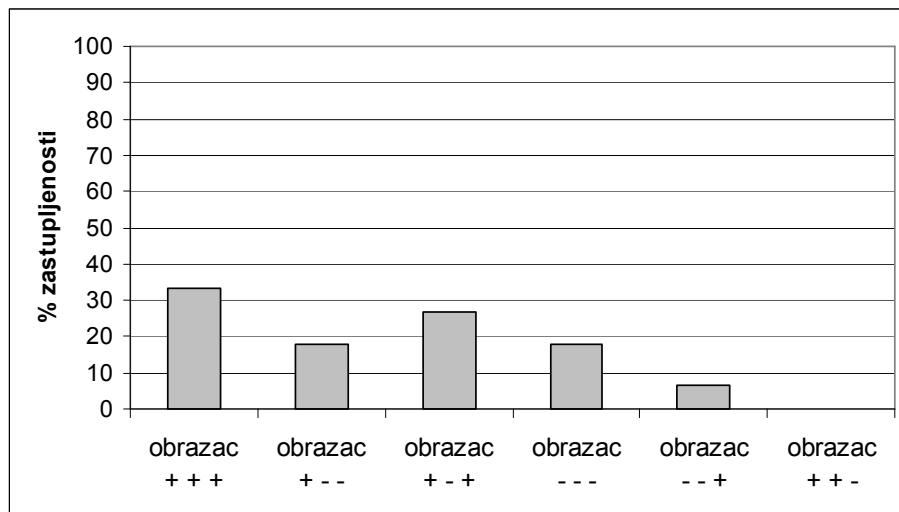
Prikaz rezultata za grupu desetogodišnjaka niskog početnog postignuća, kao i za prethodne grupe, počinjemo pregledom podataka o pojedinačnom postignuću dece iz ove grupe, kroz sve faze istraživanja (Tabela 14). Nakon toga ćemo se detaljno baviti postignućem desetogodišnjaka niskog početnog postignuća u okviru glavne faze studije.

Tabela 14. Pregled podataka o pojedinačnom učinku desetogodišnjaka niskog početnog postignuća (EG i KG)

par		skor na pretestu i nivo na skali č.pismenosti	glavna faza					skor na retestu i nivo na skali č.pismenosti	napredak	
			zadatak1	zadatak2	zadatak3	zadatak4	zadatak5			ukupno
1	EG	0,03 (IV)	+	+	+	-	-	3,0	-0,21 (III)	-0,24
	EG	0,13 (IV)	+	+	+	+	+	5,0	-0,33 (III)	-0,46
	zajedno	/	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	KG	0,13 (IV)	+	-	-	+/-	+	2,5	-0,50 (III)	-0,63
2	EG	-0,06 (III)	+	+	-	+/-	+	3,5	-0,10 (III)	-0,04
	EG	0,23 (IV)	+	+	+	+/-	+	4,5	-0,27 (III)	-0,5
	zajedno	/	+	+	+	+	+	5,0	/	/
	KG	0,03 (IV)	+	+	+	+/-	+	4,5	0,23 (IV)	0,2
3	EG	-0,34 (III)	+	-	+	-	+/-	2,5	1,31 (V)	1,65
	EG	0,03 (IV)	+/-	+	+	+	+/-	4,0	0,95 (V)	0,92
	zajedno	/	+/-	+	+	+	+/-	4,0	/	/
	KG	-0,24 (III)	-	-	-	-	+/-	0,5	-2,12 (II)	-1,88
4	EG	-0,62 (III)	-	+	+	-	+/-	2,5	0,85 (V)	1,47
	EG	-0,24 (III)	+	+	-	-	+/-	2,5	0,12 (IV)	0,36
	zajedno	/	+	+	-	+	+/-	3,5	/	/
	KG	-0,44 (III)	+	+	+	+	+/-	4,5	0,44 (V)	0,88
5	EG	-0,44 (III)	+/-	+	+	+	-	3,5	1,00 (V)	1,44
	EG	0,01 (IV)	+	+	+	+	-	4,0	0,44 (V)	0,43
	zajedno	/	+	+	+	+	+/-	4,5	/	/
	KG	0,03 (IV)	-	+	+	+	+/-	3,5	0,65 (V)	0,62
6	EG	-0,99 (III)	+	-	-	+/-	-	1,5	-0,50 (III)	0,49
	EG	-0,60 (III)	-	+	-	+/-	+	2,5	1,21 (V)	1,81
	zajedno	/	+	+	-	+/-	-	2,5	/	/
	KG	-0,83 (III)	-	+	-	+/-	+	2,5	0,60 (V)	1,43
7	EG	-1,49 (II)	+	+	+	-	-	3,0	-1,51 (II)	-0,02
	EG	-1,42 (III)	+	+	+	-	+	4,0	-0,39 (III)	1,03
	zajedno	/	+	+	+	+	-	4,0	/	/
	KG	-1,54 (II)	+	+	+	+	+	5,0	-0,68 (III)	0,86
8	EG	-1,16 (III)	+/-	+	-	-	+/-	2,0	0,07 (IV)	1,23
	EG	-0,91 (III)	+	+/-	+	+	+/-	4,0	0,12 (IV)	1,03
	zajedno	/	+/-	+/-	+	+	+/-	3,5	/	/
	KG	-1,22 (III)	+/-	+	+	+	+	4,5	-0,04 (III)	1,18
9	EG	-0,05 (III)	+	-	+	-	+	3,0	0,28 (IV)	0,33
	EG	0,36 (V)	+	+	-	+/-	-	2,5	-0,04 (III)	-0,4
	zajedno	/	+	+	-	+/-	-	2,5	/	/
	KG	0,23 (IV)	+	-	+	+/-	-	2,5	-0,62 (III)	-0,85

Slično grupi sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, u ovoj grupi imamo 56,3% tačno urađenih zadataka u individualnom delu glavne faze. Kao što je već rečeno, samo 20% ovih zadataka nalazi se u zoni aktuelnog razvoja ispitanika, što nam sugerise da individualno ispitivanje dovodi do dubljeg angažovanja, a time i do boljeg postignuća, nego situacija grupnog testiranja. Ovo je od posebnog značaja prilikom razmatranja postignuća dece niskog postignuća, koja, kako sugerišu nalazi ovog istraživanja, ne uspevaju maksimalno da iskoriste svoje kompetencije u situaciji grupnog testiranja.

Za razliku od sedmogodišnjaka niskog postignuća, većina dece iz ove grupe ulazi u interakciju sa polovično tačnim odgovorima. Na slici 7 vidimo da je obrazac + + + dvostruko manje zastupljen nego kod sedmogodišnjaka niskog postignuća (33,33%). Obrazac u kome jedno dete polazi od tačnog, a drugo od netačnog odgovora, nakon čega zajedno rešavaju zadatak imamo u 26,67% slučajeva, dok iz iste situacije deca izlaze sa netačnim odgovorom u 17,78% slučajeva. U istom procentu slučajeva deca zajedno daju netačan odgovor nakon što su pojedinačno takođe dala odgovor koji nije tačan. U tri slučaja (6,67%) deca su krenula od dva netačna odgovora i tokom interakcije uspela da dođu do tačnog odgovora.



Slika 6. Učestalost pojedinačnih obrazaca odgovora desetogodišnjaka niskog početnog postignuća

Analiza obrazaca odgovora

Prikaz različitih obrazaca odgovora započinjemo prezentovanjem onih koji su rezultirali davanjem tačnog odgovora (+ + +; + - +; - - +), nakon čega ćemo prikazati one koji su doveli do zajedničkog odgovora koji nije tačan (+ - -; - - -).

Obrazac + + +

Obrazac koji predstavljamo podrazumeva da su tokom individualnog rada oba deteta dala tačan odgovor na zadatak, nakon čega su, očekivano, i tokom zajedničkog rada odgovorila tačno.

U primeru koji sledi dve devojčice (Dragana i Miljana) razgovaraju o zadatku „Kompjuteri i ...“ u okviru koga se od dece očekuje da o tekstu razmišljaju na metanivou, kako bi identifikovali njegov cilj.

КОМПЈУТЕРИ И ...



ОЧИ – Пецкање и болови у очима, црвенило, главобоља настају када проведете више сати за компјутером.
ШТА ДА УРАДИТЕ – На сваких пола сата неколико минута гледајте кроз прозор у даљину.

УШИ – Шумови и зујање у ушима настају када на компјутеру играте игре и користите слушалице.
ШТА ДА УРАДИТЕ – Смањите јачину на најмање.

КИЧМА – Болови и укоченост у доњем делу леђа настају због дугог седења за компјутером.
ШТА ДА УРАДИТЕ – На сваких пола сата устаните и прошегајте.

Шта је циљ овог текста?

- а) да те убеди да не користиш компјутер
 - б) да те научи како да користиш компјутер
 - в) да ти помогне да смањеш штетан утицај компјутера
 - г) да те обавести о значају компјутера
- Заокружи слово испред тачног одговора.

Tokom individualnog dela glavne faze obe devojčice su odabrale odgovor pod *v*. Sledi transkript razgovora o ovom zadatku.

- 31. Dragana: opet ćemo da pročitamo
- 32. ((10 sekundi obe devojčice gledaju u papir))
- 33. Dragana: **dobro pročitala sam (.) šta ti misliš da napišemo**
- 34. Miljana: **((pokazuje rukom na papir)) v (1.0) ti?**
- 35. Dragana: (4.0) ovo?
- 36. Miljana: da ()
- 37. Dragana: **da (.) i ja sam to htela (1.0) da:: (.) evo ((zaokružuje))**

Poput razgovora koji pripadaju istom obrazcu, a koji su prikazani u okviru rezultata dve grupe sedmogodišnjaka, razgovor je veoma kratak i ne sadrži diskusiju o zajedničkom odgovoru, već odmah po izražavanju stanovišta (linije

34 i 37) sledi pisanje odgovora. Usled odsustva razlike u stanovištima najčešće nema razloga da se pokrene diskusija o zadatku, što je slučaj i u ovom razgovoru.

Образас + - +

У овом типу дијалога деца су, након почетних предлога, од којих је један био тачан, а други нетачан, заједно дала тачан одговор. Приказаћемо пример у оквиру кога две девојчице (Теодора и Марина) разговарају о задатку „Богови у старој Грчкој“ у оквиру кога се од њих тражи да пронађу више информација које су експлицитно date у информативном тексту.

БОГОВИ У СТАРОЈ ГРЧКОЈ

бог/богиња	особине
Атена	Богиња мудрости, снаге и одважности. У њеним рукама су штит и копље.
Зевс	Најмоћнији и највише слављен међу боговима. Бог неба и грома. Чак се и његова браћа Хад и Посејдон покуравају његовим заповестима.
Посејдон	Моћни владар морских струја. Често га називају и земљотресцем. Трозубац је знак његове моћи.
Хера	Богиња која прориче будућност. У браку је са Зевсом и често се сукобљава са њим због његове врховне власти и велике моћи. На крају се увек покурава његовој вишој вољи.
Аполон	Он је озбиљан и строг, као и његов отац Зевс, нарочито кад кажњава кривце. Уме да буде и нежан, због чега је и заштитник поезије. У његовим рукама су сребрни лук и стреле.
Хермес	Он је у Зевсовој служби – на све стране лети у златној крилатој обући и преноси његове поруке. Заштитник је трговаца и путника.
Хефест	Бог ватре и ковачке вештине. Живи у дивним дворима, које је сам саградио, и израђује чудесне уметничке предмете.

На основу овог текста напиши у каквој су вези:

- Зевс и Хад _____
- Зевс и Хермес _____ господар и слуга _____
- Зевс и Хера _____
- Зевс и Аполон _____

Tokom samostalnog rada na zadacima Marina je na sve delove zadatka odgovorila tačno, dok Teodora nije razumela zadatak, te je dala veoma konfuzan odgovor:

- Zevs i Had neba i pokoravaju
- Zevs i Hermes gospodar i sluga (ovo je bilo napisano u postavci zadatka)
- Zevs i Hera slavljen i budućan
- Zevs i Apolon grom i ozbiljan

Sledi dijalog devojčica o ovom zadatku:

1. Marina: aj ti čitaj
2. Teodora: ajde ti

Marina pročita naglas ceo tekst, Teodora prati (uglavnom gleda u papir ili sa strane, ali izgleda kao da sluša šta Marina čita).

3. Marina: **e sad na osnovu ovog teksta napiši u kakvoj su vezi zevs i had vidiš zevs ((pokazuje olovkom na papir)) i had (.) dobro ovde ne piše ali ima da su: (2.0) ((čita u sebi)) znači da su zevs i had i posejdon braća ovde ((pokazuje olovkom na pitanje)) zevs i had šta su oni ((pokazuje olovkom na deo teksta gde piše da su braća i gleda u Teodoru)) (1.0) jel se slažeš braća čak se i njegova braća zevs (4.0) ((gleda u Teodoru; Teodora gleda u papir)) vidiš piše čak se i njegova braća (.) od zevsa=**
4. Teodora: =a što se ovde dvoje
5. Marina: pa da u::=
6. Teodora: =a da () da
7. Marina: **jel se slažeš**
8. Teodora: **da**
9. Marina ((zapisuje odgovor))
10. Teodora: ((gleda šta Marina piše))
11. Marina: **zevs i hermes (1.0) on je u zevsovoj službi na sve strane leti u zlatnoj krilatoj obući i prenosi njegove poruke=**
12. Teodora: =ne to::
13. Marina: a (3.0) **zevs i he::ra (2.0) muž i žena su njih dvoje vidiš= ((pokazuje olovkom na tekst))**
14. Teodora: =da
15. Marina: **u bra::ku jel se slažeš**
16. Teodora: **((klimne glavom))**
17. Marina: ((šapatom)) dobro ((zapisuje odgovor))
18. Teodora: a zeva vidiš ((pokazuje prstom na papir)) zeva
19. Marina: pa vidiš zevs Θ Θ ovaj (.) ne hermes
20. Teodora: jeste jeste jeste
21. Marina: **hera vidiš (.) u bra:ku (.) znači ((nastavlja da piše))**
22. Teodora: ((gleda šta Marina zapisuje))
23. Marina: **a zevs apolon (1.0) evo dobro zevs a apolon on je ozbiljan i strog kao i njegov otac zevs znači to je si:n (1.0)**
24. Teodora: **sin (.) da**
25. Marina: ((zapisuje odgovor))

Tokom dijaloga prisutna je saradnja između devojčica, pri čemu Marina od početka preuzima ulogu partnera koji reguliše i vodi aktivnost – čita deo teksta, a potom pokazuje na deo teksta koji je relevantan za odgovor, ali ga ne izgovara, već postavlja Teodori pitanje („*Zeus i Had, šta su oni?*“). Nakon kratke pauze, tokom koje Teodora nije odgovorila na njeno pitanje, Marina nudi odgovor, pri čemu koristi formulaciju koja ponovo otvara prostor drugoj devojčici da iznese svoje stanovište („*Jel se slažeš braća čak se i njegova braća Zeus? Vidiš, piše čak se i njegova braća, od Zeusa.*“). Nakon što se Teodora složi, nastavljaju na sličan način dalje – Marina traži odgovore u tekstu i proverava sa Teodorom da li se slaže sa njenim predlozima. Ovakav vid vođenja partnera kroz dijalog opisan je u studijama koje se bave asimetričnom interakcijom (npr. Doise & Mugny, 1979; Tudge, 1992; Tartas & Perret-Clermont, 2008).

Iz dijaloga, dakle, vidimo da su devojčice, krenuvši od jednog tačnog i jednog netačnog, došle do tačnog odgovora kroz saradljiv odnos tokom koga je jedna devojčica preuzela ulogu partnera koji vršnjakinju vodi kroz aktivnost, otvarajući joj aktivno prostor da iznese svoje mišljenje, pomažući onda kada je druga devojčica bila neodlučna tako što je nudila izvesnu pomoć (npr. referirala na tekst neverbalno, a potom i verbalno).

Obrazac - - +

Razmatranje ovog obrasca odgovora je veoma relevantno sa stanovišta ciljeva ovog istraživanja, jer su u okviru njega deca zajedno uspela da daju kvalitetniji odgovor nego kroz individualni rad.

U primeru koji sledi Teodora i Marina razgovaraju o zadatku „Kalemegdan“ u kome se od njih traži da o tekstu misle na metanivou, tj. da prepoznaju o čemu sve tekst govori (ali ne i da direktno navedu informacije date u tekstu).

КАЛЕМЕГДАН



Од келтских насеља до римског Сингидунума, па преко многих каснијих освајача, град се мењао. Ипак, заједничко за све те тако различите културе и владаре сигурно је Калемегдан – место које су сви подједнако поштовали, били они освајачи, били бранитељи, јер су ти градски бедеми будили страхопоштовање.

Изузетан природни положај, као и историјски догађаји који су се вековима око њега одвијали, с правом Калемегдан издвајају као главни мотив Београда.

Поглед са Београдске тврђаве на ушће реке Саве, панорама сремске и банатске равнице, никога не остављају равнодушним.

Становници Београда поносе се тврђавом коју данас окружује велики парк.

Шта сазнајемо из овог текста? Заокружи ДА или НЕ.

када је настао Калемегдан	ДА	НЕ
како се градио Калемегдан	ДА	НЕ
како је Калемегдан добио име	ДА	НЕ
шта се може видети са Калемегдана	ДА	НЕ

Tokom samostalnog rada na ovom zadatku Marina je napisala da se tri od četiri teme razmatraju u tekstu, a da se samo o trećoj (*kako je Kalemegdan dobio ime*) u tekstu ne govori. Teodora je napisala da se o prvoj i trećoj temi u tekstu ne govori, a da se u njemu mogu pronaći informacije o drugoj i četvrtoj od ponuđenih tema.

33. Marina: ja::o ovo nisam znala (3.0)

Marina pročitа naglas ceo tekst.

34. Marina: sad šta saznajemo iz ovog teksta zaokruži da ili ne

35. Teodora: kada je nastao kalemegdan

36. Marina: kada je

37. Teodora: **Θ ima tu**

38. Marina: **((čita ponovo tekst veoma tiho))**

39. Teodora: evo ((pokazuje prstom na tekst; pogleda u Marinu)) m?

40. Marina: *od keltskih naselja do rimskog singidunuma (.) pa preko mnogih ka kasnijih osvajača grad se menjao (.) menjao*
41. Teodora: **ne**
42. Marina: **nije (.) nije to ja mislim [da] nije**
43. Teodora: [ne] ajde zaokruži ne
(1.0)
44. Marina: a ne (.) dobro ((zaokružuje))
45. Teodora: *kako se [gradio] kalemegdan*
46. Marina: [gradio]
47. Teodora: **to nema ja mislim**
48. Marina: **pa (.) ajmo da vidimo**
49. Teodora: nema
50. Marina: ((gleda u tekst i istovremeno vuče olovkom po papiru))
nema ((zaokružuje))
51. Teodora: [kako je kalemegdan dobio ime]
52. Marina: [kako je kalemegdan dobio ime] ((obe devojčice gledaju u tekst)) (2.0) nema
53. Teodora: nema
54. Marina: ((zaokružuje)) a šta se može videti sa aleme [sa kalemegdana]
55. Teodora: [da (.) ima]
56. Marina: ima (.) pogled sa beogradske tvrđave na ušće reke save panorama sremske i banatske ravnice nikoga ne ostavljaju ravnodušnim [to je šta] se može videti ((zaokružuje))
57. Teodora: [da (.) ima]

Iako je Teodora u individualnom delu rada zaokružila da se iz teksta ne saznaje kada je nastao Kalemegdan, sada predlaže drugačiji, netačan odgovor (linija 37). Međutim, iako je Marina prethodno zaokružila taj, netačan odgovor, ne prihvata Teodorin predlog već se vraća na tekst da proveri iznetu hipotezu (linija 38) i dolazi do tačnog odgovora. Isti obrazac se ponavlja i prilikom davanja drugog odgovora – Teodora daje predlog (linija 47), a Marina traži da provere u tekstu (linija 48), nakon čega se slože da je odgovor „ne“. To je upravo odgovor na kome su obe pogrešile u individualnom delu rada. Na isti način devojčice rešavaju i preostala dva dela zadatka.

Iz interakcije najpre vidimo da su devojčice izgradile saradnju tokom zajedničkog rada. Osim toga, strategija rešavanja koju su primenile (vraćanje na tekst radi testiranja sopstvenih ideja), a koja ih je dovela do tačnog odgovora, veoma je važna sa stanovišta razvoja čitalačke pismenosti. Naime, svest o tome da nam tekst može služiti, ne samo kao početni izvor informacija, već kao neka vrsta „dinamičkog partnera“ kome se možemo vraćati više puta kako bismo ideje proistekle iz početnog čitanja testirali i o njima dalje razmišljali, predstavlja veoma značajan aspekt kvalitetnog bavljenja pisanim materijalom.

Takođe, ističemo da se ovaj dijalog uklapa u nalaze ranijih istraživanja (Turner, 1995; Wigfield & Gutrie, 1997) koji su ukazali na ulogu čitanja zajedno

sa vršnjacima u motivaciji za čitanjem. Podsetimo, istraživanja su pokazala da bavljenje pisanim tekstovima kroz grupni rad vodi, ne samo unapređivanju razumevanja pročitanog teksta, već i građenju pozitivnog odnosa prema čitanju i višem stepenu uključenosti i izraženijem uživanju u aktivnosti čitanja (Olry-Louis & Soldet, 2008; Mullis et al., 2009).

Obrazac + - -

Naredni dijalog spada u kategoriju onih u kojima jedno dete predlaže tačan, a drugo netačan odgovor, nakon čega se odlučuju za netačan odgovor. U primeru koji sledi dve devojčice, Milena i Katarina, razgovaraju o zadatku „Kraljičin ukus“ koji od njih zahteva da, među izdvojenim, prepoznaju ključne reči iz kratke priče.

КРАЉИЧИН УКУС

За време званичне вечере у краљевској Бакинџемској палати у Лондону један млади официр, које је имао част да вечера у друштву Елизабете Друге, приметио је како краљица сваки час узима бисквите с једног сребрног тањира. Видевши шта чини краљица, официр није оклевао да се послужи. Вечера му се свидела, али је кекс био веома неукусан. Међутим, официр је помислио да не би било у реду да се он буни ако је то краљици укусно.

Тек касније је схватио да је краљица бисквите давала својим псима, који су се врзали испод стола, покрај њених ногу. Разуме се, била је то псећа храна.

Које су кључне речи (најважније речи) у овом тексту?

Заокружи слово испред тог низа речи.

- а) палата, бисквити, вечера, официр, пси
- б) краљица, официр, вечера, кекс, псећа храна
- в) краљица, кекс, сребрни тањир, псећа храна

Tokom individualnog rada Milena je dala tačan (b), a Katarina netačan odgovor (v).

- 67. Katarina: **ja sam ovo** ((pokazuje na papir; verovatno na odgovor pod v))
- 68. Milena: **ja sam ovo** ((pokazuje na papir; verovatno na odgovor pod b))
- 69. (2.0) ((obe gledaju u papir))
- 70. Katarina: koje? (.) pod a?
- 71. Milena: pod be
- 72. Katarina: **a pogledaj kraljica keks s:re:brni tanjir**

73. Milena: **joj da da da**
 74. Katarina: i: pseća hrana
 75. Milena: pa da
 76. Katarina: ((zaokružuje odgovor pod v)) ovo ću ja da objasnim=
 77. Milena: =može
 78. Katarina: ((gleda u Exp)) uradili smo ovaj (.) samo još peti da::
 vam kažem
 79. Exp: ajde
 80. Katarina: ovako (.) Θ::: Θ: kra Θ::: *kraljica keks srebrni tanjir*
pseća hrana
 81. Exp: mhm
 82. Katarina: ovako Θ:: bio je taj čove::k i:: ona:: ta kraljica mu je
 namerno dala pseću hranu a ona je to znala on nije znao (.) i on
 je to pojeo i posle i posle tek dala psima da jedu tu hranu da on
 ne bi video
 83. Exp: mhm=
 84. Katarina: =i njega je kao (.) navodno pokušala da:: ga otruje
 85. Exp: mhm
 86. Milena: ja se slažem sa njom
 87. Exp: dobro

Iz perspektive proučavanja prilika za kokonstrukciju znanja kroz zajednički rad veoma je interesantno analizirati dijaloge u okviru kojih postoji potencijal da se dođe do zajedničkog tačnog odgovora (postoji razlika u početnim stanovištima, pri čemu je jedno od dva početna stanovišta adekvatno), ali se deca ipak odlučuju za drugi, netačan odgovor. U dijalogu koji smo prikazali vidimo da nakon iskazivanja dva stanovišta (linije 67 i 68) izostaje diskutovanje iznetih predloga, jer Milena prihvata Katarinin odgovor odmah nakon što ga je ona pročitala naglasivši reč „srebrni“. Iz nekog razloga, Mileni je to bilo dovoljno da se predomisli. Iako se u priči zaista pominje srebrni tanjir (što može biti razlog za Milenino predomišljanje), on nije u središtu priče, te ne može biti deo liste ključnih reči. Ipak, Milena ne pokušava da elaborira sopstveno stanovište, niti da se kritički odnosi prema Katarininom predlogu, već odlučuje da ga prihvati. Netačan odgovor, u ovom slučaju, rezultat je, dakle, kratkog razgovora tokom koga izostaje diskutovanje, kritičko preispitivanje predloga i čak bilo kakvo njihovo elaboriranje.

Iako je sam tekst kratak i jednostavan, ističemo da je sam zahtev veoma kompleksan, jer zahteva metaanalizu teksta. Iz obrazloženja odgovora, međutim, možemo da vidimo da devojčica ima teškoću, ne samo sa ovim kompleksnim zahtevom, već i sa razumevanjem samog teksta. Naime, iz sadržaja njenog prepričavanja vidimo da je njena interpretacija događaja u tekstu sasvim neadekvatna, te da ona sasvim pogrešno predstavlja događaje opisane u tekstu, pa tako i motive likova koji se u njemu pominju. Uprkos tome, druga devojčica

(koja je u prethodnoj fazi rada dala tačan odgovor na ovo pitanje) prihvata njen odgovor, što može ukazivati na manjak motivacije da se uključi u zajednički rad ili na često prisutnu strategiju tokom zajedničkog rada – izbegavanje konflikta sa vršnjakom, što, očekivano, veoma često vodi davanju nekvalitetnih odgovora (deca su u većoj meri orijentisana na čuvanje povoljnih socijalnih odnosa nego na traganje za tačnim odgovorom na pitanja). Ovaj tip dijaloga u literaturi je opisan kao kumulativni dijalog (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010).

Образак - - -

Naredni dijalog primer je interakcije u koju su oba deteta ušla sa različitim pogrešnim idejama o tome kako treba odgovoriti na zadato pitanje, nakon čega su zajedno takođe dala netačan odgovor.

U primeru koji sledi Katarina i Milena razgovaraju o tekstu „Kako je Maša naterala magarca da je odveze u grad“ i odgovaraju na pitanje koje od njih zahteva da na osnovu ponašanja glavne junakinje ove kratke priče izvedu zaključak o njenim osobinama.

КАКО ЈЕ МАША НАТЕРАЛА МАГАРЦА ДА ЈЕ ОДВЕЗЕ У ГРАД

Гле, магарац вуче двоколице! У двоколицама се вози Маша. Сунце сија. На гранама расту јабуке.

Одједном магарац стаде. Маша му рече: „Молим те, одвези ме у град.“ Али магарац је махао репом и стајао у месту.

Маша му припрети бичем: „Погледај шта имам!“ Али магарац је само мрдао ушима и даље стојећи у месту.

Онда га је Маша испрегла из двоколица и поново упрегла, само с репом окренутим напред.

Потом је узела маказе и одсекла му прамен гриве. Магарац ју је зачуђено гледао.

Маша је поново села у двоколице, направила браду и бркове и налепила их себи на лице.

Магарац је исколачио очи и почео да узмиче, ужаснут.

Узмичући, магарац је вукао двоколице. Тако се Маша одвезла у град.

Каква је Маша из ове приче?

- а) упорна и уплашена
- б) упорна и сналажљива
- в) уплашена и тврдоглава
- г) уплашена и збуњена

Заокружи слово испред тачног одговора.

Tokom individualnog dela glavne faze obe devojčice dale su netačne odgovore – Katarina je zaokružila odgovor pod *v*, a Milena pod *a*.

42. Milena: ovo znam već ((pokazuje na tekst ispred zadatka))
43. Katarina: i ja isto=
44. Milena: =ja sam o ovo:: zaokružila
45. Katarina: **ja sam ovo** ((pokazuje na papir; verovatno na odgovor pod v))
46. Milena: **ja sam ovo** ((pokazuje na papir; verovatno na odgovor pod a))
47. Katarina: **(2.0) nije (.) uplašena i tvrdoglava** Θ **ona je jednostavno** Θ =
48. Milena: =**to htela da uradi**
49. Katarina: **m: (1.0) da (.) to ćemo** ((zaokružuje odgovor pod v))
[uradile]
50. Milena: [gotove] ((obe devojčice gledaju u Exp))

Iako su devojčice i u ovom slučaju započele razgovor iznošenjem različitih odgovora, elaboriranje i kritička diskusija iznetih predloga izostaju. Zanimljivo je da, nakon što su devojčice iznele svoje predloge (linije 45 i 46), Katarina ponavlja svoje stanovište koje pokušava da elaborira, ali joj Milena upada u reč i iznosi ideju koja ide u prilog njenom predlog (linija 48). Naime, Milena navodi da je Maša „*to htela da uradi*“, što bi mogla biti elaboracija stanovišta da je Maša uporna. Iako je to deo odgovora koji je Milena prethodno predložila, Katarina reaguje potvrđujući Mileninu elaboraciju i zaokružuje odgovor koji je ona predložila, a koji zapravo nije povezan sa Mileninim elaboriranjem. Uprkos tome, Milena prihvata ovaj odgovor kao zajednički.

I u ovom slučaju, poput prethodnog, imamo kumulativni tip dijaloga (Mercer, 2000) do koga je došlo usled izostanka motivacije jednog deteta da duže razmišlja i diskutuje o zadatku ili strategije da izbegava konflikt iznošenjem kontraargumenata za ideje druge devojčice.

Rezime o obrascima odgovaranja kod desetogodišnjaka niskog početnog postignuća

Analizom identifikovanih obrazaca odgovaranja izdvojeno je nekoliko interesantnih elemenata interakcije koji mogu usmeravati razgovor i voditi tačnom ili netačnom zajedničkom odgovoru u okviru simetrične vršnjačke interakcije:

- Sa jedne strane, videli smo da *do tačnog odgovora* deca dolaze kroz diskutovanje iznetih predloga - **elaboriranjem i argumentovanjem** izloženih pozicija; izuzetak je dijalog u okviru koga oba deteta predlažu istovetan, tačan odgovor, nakon čega nema prilike da se otvori diskusija, već deca odmah pišu zajednički odgovor;
- Sve dijaloge, uključujući i one koji su rezultirali davanjem netačnog zajedničkog odgovora, odlikuje **saradljiv odnos** među decom;
- Ključna razlika između dva tipa dijaloga je u tome što *do netačnog odgovora* dolazi nakon **izbegavanja da se izneti predlozi diskutuju**, iako postoje različiti predlozi o tome kako treba odgovoriti na zadato pitanje; ovakav tok interakcije može biti rezultat **nedovoljne motivacije** da se otvori diskusija o zadacima i/ili često prisutne **strategije da se izbegne suprotstavljanje** vršnjaku, a time i potencijalni konflikt.

O karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj

Na osnovu kvantitativne analize videli smo da je grupa desetogodišnjaka niskog početnog postignuća značajno napredovala između pretesta i retesta. Ipak, za razliku od sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, koji su kao grupa takođe značajno napredovali između dva testiranja, u ovoj grupi imamo manji broj parova/dece koja su ostvarila značajan napredak na posttestu. Naime, kod desetogodišnjaka niskog početnog postignuća imamo samo dva para (parovi broj 3 i 8; videti Tabelu 15) kod kojih su oba deteta zabeležila značajan napredak. Analizu parova desetogodišnjaka niskog početnog postignuća započecemo upravo prikazom jednog od ta dva para. Odlučili smo da analizu ograničimo na par broj 3, jer čine dve devojčice koje su na retestu značajno napredovale, izraženo i kroz kvantitativnu promenu skora i kroz napredak na skali čitalačke pismenosti, pri čemu je jedna devojčica napredovala za jedan nivo na ovoj skali, a druga za čak dva nivoa. Nakon toga ćemo prezentovati zajednički rad para broj 1 koji nije ni napredovao, ni nazadovao prema skor, ali su, kada pogledamo skalu, oba deteta pala za jedan nivo (sa IV na III) između dva testiranja. Među parovima u okviru kojih nemamo zabeležen napredak nakon zajedničkog rada, odabrali smo ovaj par, jer jedino u okviru njega imamo situaciju da su oba deteta na skali zabeležila pad od jednog nivoa, dok u slučaju drugih parova imamo manje dosledne obrasce promene (npr. jedno dete napreduje za jedan nivo, a drugo nazaduje za dva nivoa, kao što je slučaj sa parom broj 9). U preostalim parovima iz ove grupe imamo jedno dete koje je između dva testiranja značajno napredovalo i jedno koje je ostalo na istom nivou. Prikaz i analizu zajedničkog rada ove dece nećemo davati jer se njihovi dijalozi ne razlikuju od dijaloga između devojčica koje čine par broj 1, a koji ćemo detaljno prikazati i analizirati.

Par broj 3

Ovaj par je interesantan sa stanovišta ciljeva ovog rada, jer su obe devojčice na posttestu zabeležile značajno više postignuće u odnosu na pretest. Pri tome, jedna devojčica (Milica) napredovala je za čak dva nivoa na skali čitalačke pismenosti, dok je druga (Lena) napredovala za jedan nivo. U nastavku

ćemo prikazati i analizirati razgovor tokom rada na tri od pet zadataka, tokom kojih je postojala razlika u stanovištu, dok ćemo dijaloge o preostala dva zadatka samo kratko opisati.

Prvi zadatak koji su devojčice zajedno radile („Prognoza“) zahteva da se na tabelarno prikazanoj vremenskoj prognozi pronađu eksplicitno i implicitno date informacije.

ПРОГНОЗА

Погледај четвородневну прогнозу за Београд и одговори на питања.

ПРЕДВИДЉА ЗА 4 ДАНА

БЕОГРАД - СРЕДНА

	 Уторак 2.10.2008. г.	 Среда 3.10.2008. г.	 Ћетвртак 4.10.2008. г.	 Петак 5.10.2008. г.
Najniža temperatura	6°C	3°C	1°C	3°C
Najviša temperatura	7°C	5°C	4°C	6°C
Brzina vetra	1 m/s	6 m/s	3 m/s	2 m/s

- Који дан ће бити најтоплији? _____
- Ког дана ће брзина ветра бити највећа? _____
- Ког дана ће се појавити сунце? _____
- Ког дана неће бити падавина у Београду? _____
- Ког дана, према прогнози, температура у Београду може да буде 2°C? _____

Tokom individualnog rada na zadatku Milica je dala tačan, a Lena delimično tačan odgovor (na poslednje pitanje je dala pogrešan odgovor: „u petak“).

1. ((deset sekundi obe devojčice gledaju u papir))
2. Lena: ((pokazuje prstom na papir))
3. Milica: **najtoplije će biti jer ima najviše stepeni u utorak**
4. Lena: ((klima glavom))
5. Exp: i glasno da:: (.) [eto da se čuje]
6. Milica: [da ponovimo još] jednom
7. Exp: da mislim kako hoćete samo da imate na umu da glasno treba da se dogovarate=
8. Milica: [=dobro]
9. Lena: [=mhm] ((Milica piše; Lena gleda u papir))
10. Milica: **Θ:: kog dana će (2.0) u sredu**
11. Lena: da
12. Milica: ((piše odgovor))

13. Lena: ((pokazuje na papir)) u sredu
14. Milica: pa lepo (.) najveća brzina vetra
15. Lena: ali da ali treba da bude u sredu da napišeš a ne samo sredu ((uzima gumicu i briše))
16. Milica: ((odmahuje rukom)) a ne treba (.) aha ((piše))
17. Lena: ((gleda u papir; šapatom)) u sredu
18. Milica: ((uzima gumicu i briše, a potom piše))
19. Lena: **kog dana će se pojaviti sunce [u četvrtak]**
20. Milica: [u četvrtak] ((piše)) **kog dana će padavine u beogradu (.) u::: čekaj sad (1.0) ne::će biti (.) u sredu ((piše)) u ((briše, pa ponovo piše; Lena gleda u papir))**
21. ((neko je ušao u prostoriju i obe devojčice gledaju ka vratima))
22. Lena: ((šapatom)) ne gledaj u njega
23. Milica: **kog dana prema prognozi temperatura u::: četvrtak ((pogleda kratko u Ninu))**
24. Lena: *kada može da bude dva*
25. Milica: da četvrtak ((pokazuje na papir)) vidiš jedan stepen
26. Lena: ja sam stavila u (.) u petak
27. Milica: ja sam stavila četvrtak da se: (1.0) može da bude dva stepena mislim ja sam stavila=
28. Lena: =**može da bude i u četvrtak i u petak**=
29. Milica: =**da**
30. Lena: **e (.) ajde tako (.) tako ćemo**
31. Milica: **ajde da stavimo i četvrtak i petak**
32. Lena: **da**
33. Milica: a čekaj u četvrtak i u petak
34. Lena: ((klima glavom))
35. Milica: ((piše))
36. Exp: ha jeste se dogovorile
37. Lena: da

Tokom čitavog dijaloga Milica preuzima inicijativu i odgovara na pitanja samoinicijativno (linije 3, 10, 20, 23). Njen govor više podseća na unutrašnji govor, nego na komuniciranje o odgovorima koje zapisuje, jer ne otvara prostor da druga devojčica iznese svoje predloge. Lena ipak prati šta Milica radi i povremeno interveniše (linije 4, 11, 13, 15, 17, 24), a u jednom trenutku pokušava i da se aktivnije uključi u davanje odgovora (linija 19). Tokom celog dijaloga nema argumentacije niti elaboracije iznetih ideja, što nije neobično s obzirom na to da je Milica dominantna i ne iskazuje nameru da sa Lenom zajednički rešava zadatke. Sa druge strane, Lena ne protivreči iznošenjem različitih odgovora, osim u slučaju poslednjeg pitanja. Kada dođe do razlikovanja ideja o tome kako treba odgovoriti na pitanje „Kog dana, prema prognozi, temperatura u Beogradu može da bude 2°C?“ ponovo, međutim, nema elaboriranja niti argumentovanja iznetih ideja, već devojčice odlučuju da napišu oba odgovora (linije 28 – 34). Ovde, dakle, imamo primer kumulativnog tipa dijaloga (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010)

tokom koga partneri naizменично dodaju ideje, bez agumentovanja i elaboriranja sopstvenih stanovišta, uz istovremeno izbegavanje konflikta. Samim tim, nije neobično što zajednički odgovor nije kvalitetniji od pojedinačnih, iako je postojao preduslov da devojčice daju tačan odgovor, s obzirom na to da je jedna od devojčica tokom individualnog rada odgovorila tačno.

U drugom zadatku od devojčica je traženo da obrazlože izbor naslova kratke priče.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Натоварио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто се прича зове УПОРНИ МРАВ?

Tokom individualnog rada na ovom zadatku Lena je dala tačan odgovor („Priča se zove „Uporni mрав“ zato što mрав non-stop diže svoju semenku, ne da joj da mu padne, želi da nahrani svoju decu.“), dok je Milicin odgovor ocenjen kao netačan („Zato što su mu deca bila gladna i hteo je da im donese da jedu.“).

46. Lena: ((pokazuje na papir; šapuće)) kako to da odgovorimo
47. Milica: aj čitaj ti
48. Lena: ((uzima olovku iz Miličine ruke)) daj mi ja ću ((šapuće))
trčao maleni crni mрав žurio je kući nosio je makovo zrnce=
49. Exp: =možete i naglas ako vam odgovara
50. Lena: dobro (.) *trčao maleni crni mрав žurio je kući nosio je makovo zrnce svojim mравићима одједном угледа на путу лежи семенка од бундеве голема слатка мирисава (.) мрав је ставио на страну маково зрнце (.) натоварио је на леђа семенку од бундеве али није могао да је држи (.) пала му је с леђа мрав ју је ѓ:: поново упртио али она је опет пала тако је он подизао семенку више пута шта сад*
51. Milica: pitanje ((pokazuje na papir)) *zašto se priča zove uporni mрав*
52. Lena: [((piše))

53. Milica: [θ: (.) **zato što je bio uporan da odnese svojoj deci hra:nu] da ne ostanu gladni**
54. Lena: ((**klima glavom**)) da ((dok piše)) zato što ((piše))
55. Milica: ((gleda u papir; Lena još uvek piše)) sl (18.0) ((šapatom)) decu (.) da nahrani svoju decu () decu
56. Lena: ((briše pa ponovo piše)) evo mi smo napisale ((gleda u Exp))

Ovaj dijalog je veoma sličan prethodno prikazanom, s tim da su uloge sada drugačije – Lena čita i odgovara na pitanje (linije 48, 50, 52, 54), a Milica prati i povremeno pokušava da se uključi (linije 51, 53, 55). Iako Milica daje svoj predlog odgovora (linija 53), to se dogodilo nakon što je Lena već samoinicijativno počela da piše odgovor na pitanje. Dakle, slično kao i u prvom zadatku, nema saradnje niti razmene mišljenja koja vodi dogovoru, već jedna devojčica preuzima inicijativu, a druga je prati.

Dijalog tokom zajedničkog rada na trećem zadatku nećemo prikazati, jer su tokom individualnog rada obe devojčice dale tačan odgovor, a dijalog je veoma sličan prethodnom - i u ovom delu rada Lena je ponovo preuzela inicijativu i, bez konsultovanja sa drugom devojčicom, napisala odgovor na pitanje. Interesantno je da su prilikom davanja obrazloženja istraživaču obe devojčice bile uključene, s tim da ne možemo jednoznačno da zaključimo da je u pitanju saradnja kroz koju se gradi zajednički odgovor, jer su devojčice upadale jedna drugoj u reč i na kraju pričale istovremeno, što više ukazuje na kompetitivnost nego na kooperativnost tokom zajedničkog rada.

Naredni zadatak („Bogovi u staroj Grčkoj“) zahteva od dece da pronađu nekoliko informacija koje su eksplicitno navedene u informativnom tekstu.

БОГОВИ У СТАРОЈ ГРЧКОЈ

бог/богиња	особине
Атена	Богиња мудрости, снаге и одважности. У њеним рукама су штит и копље.
Зевс	Најмоћнији и највише слављен међу боговима. Бог неба и грома. Чак се и његова браћа Хад и Посејдон покоравају његовим заповестима.
Посејдон	Моћни владар морских струја. Често га називају и земљотресцем. Трозубац је знак његове моћи.
Хера	Богиња која прориче будућност. У браку је са Зевсом и често се сукобљава са њим због његове врховне власти и велике моћи. На крају се увек покоравала његовој вишој вољи.
Аполон	Он је озбиљан и строг, као и његов отац Зевс, нарочито кад кажњава кривце. Уме да буде и нежан, због чега је и заштитник поезије. У његовим рукама су сребрни лук и стреле.
Хермес	Он је у Зевсовој служби – на све стране лети у златној крилатој обући и преноси његове поруке. Заштитник је трговаца и путника.
Хефест	Бог ватре и ковачке вештине. Живи у дивним дворима, које је сам саградио, и израђује чудесне уметничке предмете.

На основу овог текста напиши у каквој су вези:

- Зевс и Хад _____
- Зевс и Хермес _____ господар и слуга
- Зевс и Хера _____
- Зевс и Аполон _____

У оквиру индивидуалног рада Lena је дала таčan, а Milica нетаčan одговор.

Ево Miličinог одговора:

- *Zevs i Had* nebo i grom
- *Zevs i Hermes* gospodar i sluga (ovo je bilo napisano u postavci zadatka)
- *Zevs i Hera* vrhovne vlasti i velike moći
- *Zevs i Apolon* ozbiljan i strog

У nastavku dajemo transkript razgovora tokom zajedničkog rešavanja ovog zadatka.

71. Milica: jo::j (.) ovo je teško (1.0) daj mi da pišem ((otimaju se oko olovke koju Milica zadržava u ruci)) (1.0) dobro nema veze
72. Lena: ((hoće da uzme olovku))
73. Milica: ((povlači ruku; šapatom)) ne:::
74. Lena: ((pokazuje na papir; šapatom)) bra braća
75. Milica: ((šapatom)) ne::: nebo i grom (.) koju moć imaju

76. Lena: ((šapatom)) imaju
77. Milica: u kakvoj su vezi
78. Lena: ((šapatom)) () **najmoćniji i najviše slavljen među bogovima=**
79. Milica: =ali [se]
80. Lena: ((šapatom)) **[bog] neba i groma čak se i njegova braća had i posejdon pokoravaju njegovim zapovestima**
81. Milica: ((šapatom)) da:: ali vidiš u kakvoj vezi
82. Lena: ((šapatom)) u kakvoj su vezi zevs i had (.) znači
83. Exp: pričajte samo glasnije da biste se čule posle nećemo znati šta ste pričale
84. Milica: aha (1.0) ajde reci ((pokazuje olovkom na Lenu))
85. Lena: pa moraš da moraš da gledaš:: (1.0) u kakvoj su ()
86. Milica: **pa:: kako su oni povezani kakvu imaju vezu (.) mislim ja sam napisala nebo i grom (3.0)**
87. Lena: **ja sam napisala:: (1.0) brat braća to sam ja napisala (2.0)**
88. Milica: **[ajde da pišemo]**
89. Lena: **[ma vidiš da je] ovde gospodar i sluga ((pokazuje na sledeći odgovor koji je ponuđen)) (2.0) pa onda ovo mora biti**
90. Milica: ovo je gospodar ovo je sluga ((pokazuje olovkom na papir)) a oni su jednaki (.) imaju iste moći
91. Lena: **((uzima olovku iz Miličine ruke; piše; kada napiše odgovor)) mislim da su zevs i hera suprug i supruga ((gleda u Milicu))**
92. Milica: **((slegne ramenima))**
93. Lena: ((piše odgovor; a potom u sebi čita sledeće pitanje))
94. Milica: **((šapatom)) sin i otac**
95. Lena: ((klima glavom; piše))
96. Milica: ((šapatom)) sad ja pišem ((uzima olovku iz Lenine ruke))
97. Lena: ((gleda u Exp)) evo mi smo ovo završile

Rad na ovom pitanju započinje borbom oko toga ko će pisati (slično kao u ranije prikazanim dijalozima sedmogodišnjaka – onaj ko piše ima priliku da formuliše odgovor, jer dogovor i diskutovanje iznetih predloga ne prethode pisanju, što smo videli iz prethodnog dela zajedničkog rada ovog para). U linijama 74 i 75 devojčice iznose svoje predloge, nakon čega Lena čita deo teksta u kome stoji odgovor na pitanje (linije 78 i 80), što može imati funkciju proveravanja sopstvenog stanovišta i/ili referiranja na tekst u cilju podrške sopstvenog predloga (funkcija regulisanja sopstvenog mišljenja i/ili delovanja na tuđe). U linijama 86 i 87 devojčice ponovo iskazuju iste predloge koje su dale na početku, na šta Milica kaže: „*ajde da pišemo*“ iako se nisu dogovorile oko jednog odgovora. Lena tada ponovo pokušava da argumentuje svoje stanovište, referirajući na jedan od odgovora koji je dat kao deo zadatka („*ma vidiš da je ovde gospodar i sluga, pa onda ovo mora biti*“), ali je Milica prekida govoreći da su Zevs i Had jednaki, da imaju iste moći (linija 90). Nakon toga Lena preuzima na sebe pisanje odgovora oko kojih se prethodno nisu složile (linija 91), ali

proverava sa Milicom da li se slaže sa njenim predlogom na šta Milica sleže ramenima. U narednom trenutku, međutim, Milica daje svoj predlog („*sin i otac*“), što nam pokazuje da je prihvatila Lenine predloge i počela da razmišlja o zadatku u skladu sa objašnjenjima koje je Lena dala u prethodnom delu razgovora o ovom zadatku. Možemo, dakle, da kažemo da ni u ovom segmentu dijaloga nemamo primer saradnje i zajedničkog građenja odgovora. Ipak, dijalog je podsticajno delovao na jednu devojčicu (Milicu) koja je prihvatila način odgovaranja koji je druga devojčica nametnula kroz samoinicijativno pisanje odgovora, nakon što argumentovanjem sopstvene pozicije nije uspela da ubedi drugu devojčicu u ispravnost svog stanovišta.

Dijalog dve devojčice tokom rada na poslednjem zadatku nećemo prikazati, jer je jedna devojčica (Milica) samostalno napisala odgovor bez konsultovanja sa drugom devojčicom, koja nije ni pokušala da se uključi. Ovakav obrazac zajedničkog rada nastavak je naizmeničnog davanja odgovora ovih devojčica bez međusobne kooperacije, poput onog tokom odgovaranja na drugi i treći zadatak. S obzirom na takav način rada, sasvim je očekivano da „zajednički“ odgovor ne bude kvalitetniji od pojedinačnih, koji su bili netačni i istovetni.

Na kraju analize ovog para ističemo da je neobično što je ovakav (pretežno kumulativni) tip dijaloga doveo do razvojne promene, odnosno do značajno višeg postignuća na posttestu. Ukoliko pokušamo da interpretiramo tu razliku u postignuću kao rezultat ovog dijaloga, možemo da iznesemo pretpostavke o njegovim karakteristikama koje su mogle delovati podsticajno. Pre svega, iako devojčice nisu uspele da izgrade saradnju niti na nivou komunikacije niti na nivou davanja odgovora na pitanja (u smislu da konačni odgovori najčešće nisu rezultat zajedničkog rada, odnosno da nisu kokonstruisani tokom dijaloga), iz prikazanog razgovora vidimo da su obe bile aktivno uključene u rad, te da je socijalna interakcija mogla da podstakne individualnu konstrukciju znanja. Iako odnos nije ravnopravan, već jedna devojčica najčešće preuzima inicijativu i dominira, obe su angažovane tokom gotovo celokupnog zajedničkog rada. Pored toga, ovakav tip dijaloga omogućava devojčicama da testiraju sopstvene hipoteze o odgovorima na zadata pitanja, što ih je povremeno dovodilo u situaciju suočavanja sa drugačijim stanovištem. Videli smo da je u slučaju jednog zadatka („Bogovi u Staroj Grčkoj“), koji je znatno iznad skora ostvarenog na pretestu, došlo do toga da je jedna devojčica (Milica) bila izložena razvojno naprednijem

stanovištu, nakon čega je i sama dala odgovor prateći princip odgovaranja koji je prezentovala druga devojčica. Milica je, dakle, preuzela način razmišljanja koji je razvila druga devojčica i uz posredovanje tog resursa uspjela da reši zadatak koji joj je bio težak. To nam govori da se kroz socijalnu interakciju može razvijati čitalačka pismenost, s tim da u ovom slučaju ne možemo govoriti o efektu simetrične socijalne interakcije, jer imamo primer suočavanja sa razvojno naprednijim stanovištem (asimetrična socijalna interakcija).

Na kraju ističemo da pretežno odsustvo argumentacije tokom razgovora, kao i njeno nerazumevanje u retkim prilikama kada je bila prisutna, uprkos nivou kognitivnog razvoja koji omogućava kako njeno produkcovanje tako i razumevanje, nije iznenađujuće s obzirom na to da su korišćeni zadaci teški za ispitanike. Samim tim oni imaju teškoću da o njima diskutuju koristeći argumentaciju koja zahteva ulaganje napora, ne samo sa kognitivnog, već i sa stanovišta socijalnih odnosa. Naime, kao što smo istakli u uvodnom delu ovog rada, argumentacija zahteva sposobnost koordinisanja sopstvenog i tuđeg stanovišta, uz sposobnost konstruktivnog reagovanja na tuđe, različito stanovište.

Par 1

Kao što je rečeno u uvodnom delu ovog dela rada, par broj 1 činile su dve devojčice kod kojih nije zabeležena promena u razumevanju pročitnog između dva testiranja. Naime, gledano na skali čitalačke pismenosti, skor obe devojčice je sa IV pao na III nivo ove skale. U nastavku ćemo pokušati da kroz analizu njihovog dijaloga bolje razumemo zbog čega do ovakvog efekta može da dođe, odnosno po kojim karakteristikama se njihov zajednički rad razlikuje od prethodnog, nakon koga je zabeležena razvojna promena. Prikazaćemo i detaljno analizirati rad na dva od pet zadataka - dijalog tokom rada na drugom i trećem zadatku samo ćemo kratko opisati, jer se tokom tog dela zajedničkog rada nije javila razlika u stanovištima (obe devojčice su tokom prethodnog, individualnog dela rada dale istovetne, tačne odgovore), a rad na petom zadatku nećemo detaljno prikazivati, jer je taj deo dijaloga veoma sličan drugim delovima razgovora dve devojčice, koje ćemo predstaviti.

Prvi zadatak („Uporni mrav“) od dece zahteva da objasne motivaciju glavnog junaka da postupa na način opisan u kratkoj priči.

УПОРНИ МРАВ

Трчао малени, црни мрав. Журио је кући.
Носио је маково зрнце својим мравићима.
Одједном угледа: на путу лежи семенка
од бундеве, голема, слатка, мирисава.
Мрав је ставио на страну маково зрнце.
Натоварио је на леђа семенку од бундеве,
али није могао да је одржи. Пала му је
с леђа. Мрав ју је поново упртио, али она
је опет пала. Тако је он придизао семенку
више пута...



Зашто је мрав оставио маково зрнце и узео семенку од бундеве?

Tokom samostalnog dela rada obe devojčice su dale tačne odgovore na ovo pitanje. Miljana je napisala: „Mrav je uzeo semenku zato što misli da je bolje od makovog zrna“, dok je Dragana napisala: „Mrav je ostavio makovo zrno zato što je manje, a uzeo je veće“.

1. ((10 sekundi devojčice gledaju u papir a potom pogledaju kratko jedna u drugu))
2. Dragana: m? (.) jesi pročitala
3. Miljana: mhm ((klima glavom)) (4.0)
4. Dragana: **kako ćemo oćemo:: da::** (.) od ((obe poćinju da se smeju)) još uvek da šapućem **o: da::** odgovorimo (2.0) **kako ti misliš da napišemo**
5. Miljana: **pa::** ((uzdahne)) **m::** (1.0) **mrav je** (1.0) **o::** (.) **šta kako ti misliš** (.) ((šapatom)) **reci ti** (1.0)
6. Dragana: pa=
7. Miljana: =ja još=
8. Dragana: =ja mislim da:: napišemo zato što mu je (.) o:: bolje da ponese: **veće** nego manje (.) a::?
9. Miljana: ((pravi izraz ćudjenja)) pa
10. Dragana: [možeš ti] kako hoćeš
11. Miljana: [ja sam] ja sam drukćije (.) smislila mrav je (.) poneo (.) mrav je ostavio (.) zrno: maka zato što je:: (.) zato što a uzeo (.) uzeo seme od bundeve zato što ima više mra:va da jede (1.0)
12. Dragana: **pa može** (.) a oćeš ti da pišeš ili ja
13. Miljana: ((daje Dragani olovku)) izvoli
14. Dragana: ((uzime olovku)) kako (.) m?
15. Miljana: o: mrav je uzeo
16. Dragana: ((piše)) mhm ((pogleda u Miljanu))
17. Miljana: s: o: semenku od bundeve
18. Dragana: ((piše)) bundeve

19. Miljana: zato što može
20. Dragana: ((piše)) m? ((pogleda u Miljanu))
21. Miljana: više mrava da jede (2.0) to ja mislim
22. Dragana: ((piše)) mhm (.) tako sam nešto slično i ja nešto htela

Iz dijaloga vidimo da svaka devojčica otvara prostor drugoj da iznese svoj predlog odgovora – najpre Dragana (linija 4), a potom i Miljana (linija 5), koja prethodno iskazuje nesigurnost u pogledu davanja svog mišljenja („*pa mrav je, šta kako ti misliš, reci ti*“). Nakon toga Dragana iskazuje svoj predlog (linija 8) na koji Miljana reaguje navođenjem svog predloga (linija 11). Interesantno je da Miljana ne odbija otvoreno Draganin predlog, već iskazuje svoj na njen ponovljeni poziv („*možeš ti kako hoćeš*“). Ističemo da je sve vreme prisutna saradnja između devojčica, ali da nema navođenja argumenata i objašnjenja za iznete predloge. Umesto toga, devojčice su više usmerene na socijalni aspekt zajedničkog rada i izbegavanje konflikta.

Dijalog tokom rada na drugom zadatku je veoma kratak i ne sadrži diskusiju o zajedničkom odgovoru, što je očekivano s obzirom na to da su obe devojčice prethodno zaokružile istovetan odgovor. Samim tim, čim su devojčice utvrdile da se slažu, zapisale su odgovor i prešle na rešavanje sledećeg zadatka.

Poput prethodnog zadatka, i na treći zadatak su obe devojčice dale tačan odgovor tokom individualne faze rada. Očekivano, dijalog i pisanje odgovora traje veoma kratko (oko pola minuta) – dijalog počinje iskazivanjem mišljenja, nakon čega sledi pisanje odgovora. Nema razmene argumenata niti elaboracije iznetog predloga (Fernández et al., 2001).

Četvrti zadatak („Kalemegdan“) od dece zahteva da analiziraju tekst kako bi zaključili o kojim se od ponuđenih tema u tekstu govori, a o kojima ne.

КАЛЕМЕГДАН



Од келтских насеља до римског Сингидунума, па преко многих каснијих освајача, град се мењао. Ипак, заједничко за све те тако различите културе и владаре сигурно је Калемегдан – место које су сви подједнако поштовали, били они освајачи, били бранитељи, јер су ти градски бедеми будили страхопоштовање.

Изузетан природни положај, као и историјски догађаји који су се вековима око њега одвијали, с правом Калемегдан издвајају као главни мотив Београда.

Поглед са Београдске тврђаве на ушће реке Саве, панорама сремске и банатске равнице, никога не остављају равнодушним.

Становници Београда поносе се тврђавом коју данас окружује велики парк.

Шта сазнајемо из овог текста? Заокружи ДА или НЕ.

када је настао Калемегдан	ДА	НЕ
како се градио Калемегдан	ДА	НЕ
како је Калемегдан добио име	ДА	НЕ
шта се може видети са Калемегдана	ДА	НЕ

Tokom samostalnog rada Dragana je dala tačan odgovor na ovo pitanje, zaokruživši da nas o prve tri teme tekst ne obaveštava, a da se o poslednjoj temi (pogled sa Kalemegdana) u tekstu govori. Za razliku od Dragane, Miljana nije odgovorila tačno – već je za prvu i poslednju temu rekla da o njima iz teksta ne saznajemo ništa, a da se o drugoj i trećoj u tekstu govori.

49. ((8 sekundi devojčice gledaju u papir, na trenutak skrećući pogled na stranu; ne ostavljaju utisak kao da zaista čitaju tekst))
50. Dragana: ja sam pročitala (.) jesi ti?
51. Miljana: ((klima glavom)) (2.0)
52. Dragana: **m? šta misliš? jel na (.) jel piše? ((gleda u Miljanu))**
53. Miljana: ((odmahuje odrično glavom)) m m
54. Dragana: ((zaokružuje NE))
55. Miljana: **ti šta misliš?**
56. Dragana: ((klima potvrdno glavom)) da isto
57. Miljana: ((sleže ramenima)) pa

58. Dragana: ((smeje se)) (1.0) *kada se gradio* ((pogleda u Miljanu))
 isto mislim da: (.) [n:ema]
59. Miljana: [ne]
60. Dragana: [((zaokružuje NE))]
61. Miljana: [nema]
62. (3.0) ((obe devojčice gledaju u papir))
63. Dragana: ((**pokazuje olovkom na treći deo pitanja**)) **ne::ma** ((**gleda u Miljanu**)) (1.0)
64. Miljana: ((**podigne obrve; ima izraz lica kao da se dvoumi**))
65. Dragana: **m? (.) šta misliš?**
66. Miljana: ((**gleda u papir**)) (5.0) **ne** ((odmahuje odrično glavom))
67. Dragana: ((zaokružuje NE)) e sad *šta se može videti sa* (1.0) *kale megdana* (1.0)
68. Miljana: ((pokazuje rukom na papir)) ima
69. Dragana: ima
70. Miljana: može se videti beograd
71. Dragana: da ((zaokružuje DA))

I ovaj dijalog, poput prethodnih, odlikuje saradljiv odnos u okviru koga devojčice jedna drugoj otvaraju prostor za iskazivanje ideja i predloga (linije 52, 55, 65). Zanimljivo je da se, uprkos razlici u odgovorima koje su individualno dale, devojčice slažu oko svih odgovora, izuzev trećeg, kod kog je Miljana najpre na trenutak neverbalno pokazala da se dvoumi (linija 64), nakon čega pravi dužu pauzu pre nego što odgovori na Draganin podsticaj (linije 65 i 66), što je još jedan znak da nije sigurna u vezi sa ovim delom odgovora. Iako je u individualnom delu glavne faze zaokružila odgovor „DA“, nakon dvoumljenja prihvata Draganin predlog da zaokruže „NE“. Čini se, tako, da i u ovom slučaju možemo pretpostaviti da izbegavanje protivrečenja, koje potencijalno otvara mogućnost za nastanak konflikta, opredeljuje Miljanu da sledi predlog druge devojčice, umesto da iskaže svoje stanovište. Iako ističemo da je ovo jedna od mogućih interpretacija ovakvog sleda akcija, čini se da je vredno razmatrati s obzirom na to da smo u ranijim delovima dijaloga takođe mogli da uočimo sličnu strategiju. Pored toga, Miljana ni jednog trenutka nije bila izložena elaboraciji niti argumentaciji koja bi je mogla ubediti u ispravnost drugog stanovišta, te opredeliti da se predomisli.

Dijalog tokom rada na poslednjem zadatku nećemo prikazati, jer je veoma sličan prethodno prikazanim – nakon što su na početku obe devojčice ponudile drugoj da iznese svoj predlog, Miljana iznosi ideju koju druga devojčica prihvata. Ponovo, dakle, imamo primer zajedničkog odgovaranja na pitanje kroz saradnju uz izbegavanje protivrečenja.

Rezime o karakteristikama dijaloga koje podstiču razvoj

- Dijalog između *dece koja su napredovala* karakteriše **angažovanost** (što je jedan od osnovnih preduslova izgradnje novih kompetencija kroz zajedničku aktivnost) (npr. Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010) i **povremeno proizvodnje argumenata**; tokom zajedničkog rada devojčice **nisu izgradile kvalitetnu saradnju**, već su naizmenično preuzimale inicijativu i bile dominantne u odnosu na sagovornika;
- *Devojčice koje kroz dijalog nisu napredovale* od početka su izgradile **veoma saradljiv odnos**; iako se u literaturi veoma često ističe uloga saradnje u zajedničkom radu (Piaget, 1995), čini se da u nekim slučajevima on može da umanjiti mogućnost izgradnje novog znanja kroz dijalog; više puta smo ukazali da su devojčice **u većoj meri bile usmerene ka izbegavanju potencijalnog konflikta**, odnosno ka čuvanju povoljnog socijalnog odnosa, **nego ka kritičkom razmatranju** iznetih alternativa kroz proizvodnje argumentacije;
- Podsećamo i na to da je jedna *devojčica koja je napredovala za čak dva nivoa na skali* čitalačke pismenosti u okviru dijaloga **bila izložena razvojno naprednijem stanovištu** tokom rada na zadatku koji je bio visoko iznad njenog skora sa pretesta, što joj je omogućilo da izgradi novo, kvalitetnije razumevanje prezentovanog zadatka.

Desetogodišnjaci prosečnog početnog postignuća

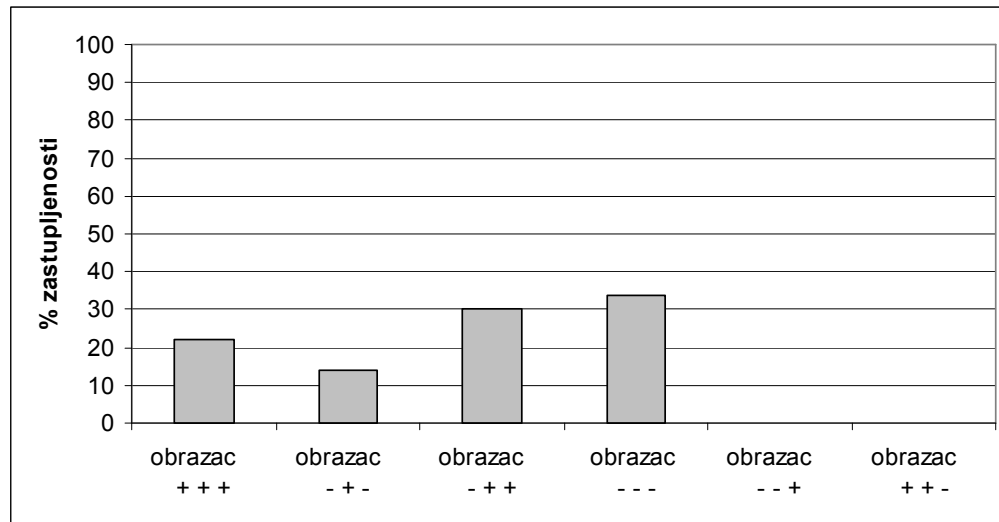
Prikaz započinjemo pregledom podataka o pojedinačnom postignuću dece iz grupe desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća, kroz sve faze istraživanja. Nakon toga ćemo se detaljno baviti postignućem dece iz ove grupe tokom glavne faze istraživanja.

Tabela 15. Pregled podataka o pojedinačnom učinku desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća (EG i KG)

par		skor na pretestu i nivo na skali č.pismenosti	glavna faza					skor na retestu i nivo na skali č.pismenosti	napredak	
			zadatak1	zadatak2	zadatak3	zadatak4	zadatak5			ukupno
1	EG	1,01 (V)	-	+	-	-	+	2,0	-0,50 (III)	-1,51
	EG	1,01 (V)	+	+	+	-	-	3,0	0,70 (V)	-0,31
	zajedno	/	+/-	+	+	-	+	3,5	/	/
	KG									
2	EG	1,33 (V)	+	-	+/-	+	+	3,5	-0,62 (III)	-1,95
	EG	1,33 (V)	+	-	+/-	-	+/-	2,0	1,00 (V)	-0,33
	zajedno	/	+	-	+/-	+	+	3,5	/	/
	KG	1,33 (V)	+	+	-	-	+/-	2,5	1,00 (V)	-0,33
3	EG	1,33 (V)	+	+	-	-	-	2,0	0,44 (V)	-0,89
	EG	1,49 (VI)	+	-	-	+	+	3,0	1,91 (VI)	0,42
	zajedno	/	+	+	-	+	+/-	3,5	/	/
	KG	1,44 (VI)	+	-	-	-	+/-	1,5	1,74 (VI)	0,3
4	EG	1,49 (VI)	-	+/-	-	-	-	0,5	0,44 (V)	-1,05
	EG	1,66 (VI)	-	+/-	+	-	-	1,5	1,91 (VI)	0,25
	zajedno	/	-	+/-	-	+/-	-	1,0	/	/
	KG	1,60 (VI)	+	+/-	-	+/-	-	2,0	1,63 (VI)	0,03
5	EG	1,16 (V)	-	+	-	-	+	2,0	0,85 (V)	-0,31
	EG	1,19 (V)	+/-	+	+	-	-	2,5	1,36 (VI)	0,17
	zajedno	/	+/-	+	+	-	-	2,5	/	/
	KG	1,16 (V)	+	+	-	+/-	-	2,5	0,75 (V)	-0,41
6	EG	1,00 (V)	+	+	+	+	-	4,0	0,23 (IV)	-0,77
	EG	1,17 (V)	+	+	-	+	+	4,0	1,00 (V)	-0,17
	zajedno	/	+	+	-	+	+	4,0	/	/
	KG	1,19 (V)	+	+	-	-	+	3,0	0,01 (IV)	-1,18
7	EG	1,84 (VI)	-	+	+/-	-	+/-	2,0	0,01 (IV)	-1,83
	EG	2,07 (VI)	+	-	+/-	-	+	2,5	1,74 (VI)	-0,33
	zajedno	/	+	-	+/-	-	+	2,5	/	/
	KG	2,23 (VI)	-	+	+/-	+	+/-	3,0	1,41 (VI)	-0,82
8	EG	1,30 (V)	-	+	+/-	+	+/-	3,0	1,52 (VI)	0,22
	EG	1,33 (V)	-	-	+/-	-	+/-	1,0	1,26 (V)	-0,07
	zajedno	/	-	+	+/-	+	+/-	3,0	/	/
	KG	1,33 (V)	+	+	-	-	+/-	2,5	0,44 (V)	-0,89
9	EG	1,30 (V)	+	+	-	+	+/-	4,0	0,95 (V)	-0,35
	EG	1,33 (V)	+	+	+/-	+	+/-	4,0	-0,04 (III)	-1,37
	zajedno	/	+	+	+/-	+	+/-	4,0	/	/
	KG	1,39 (VI)	-	+	+	+	+/-	3,5	2,17 (VI)	0,78
10	EG	1,73 (VI)	+	-	+	+	+	4,0	1,79 (VI)	0,06
	EG	1,83 (VI)	+	+	-	-	-	2,0	0,85 (V)	-0,98
	zajedno	/	+	+	+	-	+	4,0	/	/
	KG	1,72 (VI)	+	-	+	+	+	4,0	1,74 (VI)	0,02

Tokom individualnog rada u glavnoj fazi istraživanja desetogodišnjaci prosečnog početnog postignuća uradili su tačno 44.1% zadataka. Ako se sada, nakon što smo prikazali sve ostale grupe, osvrnemo na procenat tačnih odgovora u individualnom delu glavne faze u sve četiri grupe, možemo da kažemo da u obe grupe dece niskog početnog postignuća imamo visok procenat tačnih odgovora tokom individualnog dela rada u glavnoj fazi, dok je u grupama prosečnog početnog postignuća taj procenat niži.

Ističemo da je distribucija učestalosti različitih obrazaca odgovora u ovoj grupi (slika 7) istovetna distribuciji dobijenoj u grupi sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća (slika 5).



Slika 7. Učestalost pojedinačnih obrazaca odgovora desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća

Najčešći obrasci odgovora i u ovoj grupi su netačan zajednički odgovor nakon oba netačna iz individualne faze (34%) i, sa druge strane, davanje tačnog odgovora kada jedno dete ulazi u interakciju nakon što je prethodno dalo tačan odgovor, a drugo netačan (30%). Davanje tačnog odgovora nakon dva individualno data tačna zabeleženo je u 22% slučajeva, dok u 14% slučajeva deca zajedno daju netačan odgovor, iako je jedno od njih prethodno dalo tačan odgovor na isto pitanje. Obrasci u kojima se zajednički rad završava davanjem tačnog odgovora nakon što su oba deteta prethodno pogrešila, ili nasuprot tome

– davanje netačnog odgovora nakon što su oba deteta prethodno dala tačne odgovore, nisu zabeleženi ni u jednom slučaju.

Analiza obrazaca odgovora

U nastavku ćemo prikazati primere razgovora za sva 4 prisutna obrasca odgovaranja. Najpre ćemo prikazati obrasce koji vode davanju tačnog odgovora (+ + + i + - +), a potom one koji su doveli do netačnog odgovora (+ - - i - - -).

Obrazac + + +

U primeru koji sledi dečaci (Zoran i Luka) razgovaraju o zadatku „Jedrenje“ u kom se od njih traži da iz kratkog informativnog teksta izdvoje dve rečenice koje ne doprinose razumevanju važnih informacija.

ЈЕДРЕЊЕ

У следећем тексту наведена су правила за такмичење у једрењу. У тексту се налазе три реченице које нису важне за разумевање тих правила. Једну смо ми подвукли. Ти подвуци остале две.

Такмичење се одвија на стази кружног облика. Стаза се обележи на време.

У првом делу стазе плови се од стартне тачке до циљне тачке – у том делу стазе плови се на супрот ветру. Такмичарима је увек лакше да плове низ ветар.

У другом делу стазе ветар дува са десне стране.

Трећи део је повратак до старта и ветар дува са леве стране. Такмичари су врло срећни кад стигну до циља.



Oba dečaka su tokom samostalnog rada odgovorila tačno na ovo pitanje. Evo transkripta kratkog razgovora tokom zajedničkog rešavanja zadatka.

1. Zoran: **ja mislim da je ovo** ((pokazuje na rečenicu: „Takmičarima je uvek lakše da plove niz vetar)) (3.0) **ja mislim da je ovo**
2. Luka: **jeste** (.) to sam i ja napisao ((podvlači rečenicu))
3. Zoran: **i::: i [ovo]**
4. Luka: **[zadnja]** ((podvlači rečenicu))
5. Zoran: da ((gleda u Exp)) završili smo

Kao i u prethodnim primerima ovog obrasca, kratak dijalog sadrži samo utvrđivanje saglasnosti oko toga šta je tačan odgovor na postavljeno pitanje (linije 1 i 2 za prvi deo odgovora; linije 3 i 4 za drugi deo odgovora), nakon čega sledi pisanje zajedničkog odgovora (linija 5). S obzirom na to da nema razlike u iznetim stanovištima, odsustvo argumentacije i diskusije je očekivano (Fernández et al., 2001).

Obrazac + - +

U primeru obrasca u okviru koga jedno dete predlaže tačan, a drugo netačan odgovor, nakon čega zajedno daju tačan odgovor, Milena i Jovana razgovaraju o zadatku „Domaći zadatak“ koji od njih zahteva da iznesu i argumentuju sopstveno mišljenje o navedenim izvinjenjima deteta koje nije donelo domaći zadatak u školu. Ističemo da je prilikom ocenjivanja odgovora procenjivana isključivo relevantnost obrazloženja za odabrani odgovor.

ДОМАЋИ ЗАДАЦИ

Заокружи број испред најмање вероватног извињења и објасни свој избор.

ДОМАЋИ ЗАДАЦИ

Služe da učenici najbolje dane svog detinjstva provedu bez trunke slobodnog vremena. Za pedagoški odabranu količinu domaćih zadataka (treba **samo** da dovrše, pogledaju, pročitaju, prepisu, napišu, nauče, izračunaju i donesu za sutra) potrebno je **samo** pola dana i pola noći.

MAMA MI JE DUTROS UZELA SVESKU
DA SE POHVALI BEPOVICI!



MLADI BRAT MI SE ISPOVRUČAO
PO SVESCI



ZA VREME ODMORA NAPAO ME JE VEPAR
I POJEO MI CITAVU
TORBU



U prethodnoj fazi rešavanja zadataka, Milena je dala tačan odgovor (zaokružila je treći odgovor i dala sledeće obrazloženje: „Vepar ne može da dođe u školu i da pojede školsku torbu“), dok je Jovana dala netačan odgovor (ona je takođe zaokružila treći odgovor, s tim da je dala neadekvatno obrazloženje „Ovaj odgovor sam zaokružila zato što je važniji život deteta nego školskog pribora“).

1. ((Milena čita naglas tekst; Jovana gleda u papir))
2. Milena: *zaokruži broj ispred najmanje vrednog e pa ovo* ((pokazuje na treći odgovor)) je *ne:moguće::*
3. Jovana: koje (.) ovo?=((pokazuje na poslednji odgovor))

4. Milena: =za vreme odmora napao me je vepar i pojeo (.) čitavu torbu pa jes da su negde u džungli a ovde je nemoguće (1.0) aha
5. Jovana: ja sam to bila zaokružila ((pokazuje na treći odgovor))
6. Milena: pa to je nemoguće=
7. Jovana: =moguće je (.) al dobro ajd sad sad [kažem]
8. Milena: ((zaokružuje odgovor pod tri)) [najmanje] moguće=
9. Jovana: =NEMOJ (.) Θ: samo da vidimo to (.) izbriši
10. Milena: ((briše))
11. Jovana: **samo da ti kažem moj razlog pa ti reci svoj**=
12. Milena: =dobro=
13. Jovana: =pa ćemo da vidimo (1.0) **ja sam (.) zaokružila to zato što je bilo (.) nešto važnije da dete (.) ((gleda u Milenu)) ostane živo nego:: vepar (0.5) nego:: Θ: Θ knji nego knjige (1.0) da pojede knjige i dobro**
[ali de:te:]
14. Milena: [**nisi razumela**] Θ:: vidi (.) za vreme odmora napao me je vepar i pojeo mi je čitavu torbu ((gleda u Jovanu)) **ne može vepar da dođe u u u [školsko]**
15. Jovana: [može]
16. Milena: aha:: da su negde u džungli
17. Jovana: dobro (.) al (.) ne pre::=
18. Milena: =daj bre
19. Jovana: a::l dobro ajde ako (.) navedemo razlog da živi negde=
20. Milena: =moguće je da se mlađi brat isповраća na svesku to je moguće *mama mi (.) je jutros uzela svesku*=
21. Jovana: =to je ne ((odmahuje kažiprstom)) (.) ne
22. Milena: ovo nije moguće?
23. Jovana: pa dobro zašto je uzela svesku (.) ne može da joj uzmeš bez njenog pri bez=
24. Milena: =pa može (.) a ovo nema (.) kako vepar da dođe i da ti [pojede domaći]
25. Jovana: [**dobro ajde**] (.) **šta ćeš?** (2.0)
26. Milena: **pa ja (.) tu hoću da se [složimo]**
27. Jovana: [ajde ovo] ((pokazuje na drugi odgovor; uzima olovku da zaokruži taj odgovor))
28. Milena: da ti se mlađi brat (.) nemoguće
29. Jovana: nego šta si () da:j
30. Milena: ((uzima olovku iz Jovanine ruke)) ((obe gledaju u papir)) (4.0) ((pogleda u Jovanu)) pa daj bre jel moja sestra meni može da se isповраća na na na [svesku]
31. Jovana: [do:bro] a::jde zaokruži to: ((pokazuje na treći odgovor)) (1.0)
32. Milena: al čekaj razlog da smislimo (.) ha ((zaokružuje treći odgovor))
33. Jovana: NE ((otima joj olovku)) rekla sam (.) daj mi gumicu
34. Milena: ((briše odgovor koji je zaokružila))
35. Jovana: ((zaokružuje drugi odgovor)) ovo je tačno (1.0) [pa to:::]
36. Milena: [pa dobro] ajde ti nađi razlog (1.0)
37. Jovana: pa jesi rekla to? (2.0)
38. Milena: ne ja sam rekla za o:vo: da je nemoguće ovo je moguće da ti se (.) brat isповраća na svesku brate (2.0) zar to ni:je moguće? moguće je (.) moguće je i da je mama uzela to (.) ali nemoguće je da ti vepar dođe u školsko dvorište
39. Jovana: ((briše odgovor koji je prethodno zaokružila)) dobro ajde (.) hajde
40. Milena: ((zaokružuje treći odgovor i piše objašnjenje: „Nemoguće je da vepar dođe u školsko dvorište i pojede torbu”))

Na početku dijaloga devojčice najpre utvrđuju saglasnost u pogledu odgovora koji treba zaokružiti (linije 2 – 5). Kada, međutim, Milena zaokruži taj odgovor (linija 8), Jovana od nje traži da izbriše odgovor, eksplicirajući svoje razumevanje načina na koji zajednički rad treba da se odvija, pokušavajući tako da reguliše zajednički rad („*samo da ti kažem moj razlog pa ti reci svoj*“). Nakon ove intervencije imamo još jedan interesantan element zajedničkog rada koji želimo da istaknemo – pošto je Jovana izložila svoj predlog obrazloženja (linija 13), Milena joj se suprotstavila, navodeći ne samo svoj predlog obrazloženja, već i svoju ocenu njenog predloga („*nisi razumela, vidi: za vreme odmora napao me je vepar i pojeo mi je čitavu torbu, ne može vepar da dođe u u u školsko*“). Nakon toga devojčice ulaze u argumentovanu diskusiju, razmatrajući sve ponuđene alternative, a ne samo onu koju su prethodno selektovale (linije 16 – 24). Ovaj podatak je veoma interesantan, jer veoma retko u prikupljenom materijalu pronalazimo situacije u okviru kojih deca, nakon što su selektovala jedan ili dva ponuđena odgovora, diskutuju redom i ostale. Naime, sužavanje izbora na neku/neke alternative predstavlja redefinisanje problema, nakon čega deca najčešće (čak i kada iskazuju nezadovoljstvo selektovanim alternativama) ne idu korak unazad kako bi kroz ponovno definisanje problema pokušala da pronađu bolju alternativu. U ovom slučaju, sa druge strane, diskutovanje svih alternativa redom ima ulogu ojačavanja jedne (odabrane) pozicije, kroz ukazivanje na slabosti ostalih. Vidimo da jedna devojčica uvodi redom jednu, pa drugu neselektovanu alternativu, tvrdeći da su obe neodgovarajuće (linija 20), te da je odabrana najbolja (linija 24). Zanimljivo je da Jovana, nakon početnog slaganja u pogledu odgovora i potom iskazane razlike u obrazloženju koje treba napisati, sve vreme protivreći Mileninim predlozima, ali ne iskazuje jasno šta je odgovor za koji se ona opredeljuje. Nakon što je Milena prošla kroz sve alternative jasno iskazujući svoj stav, Jovana je još jednom pita šta želi da zaokruži (linija 25). Možemo da pretpostavimo da ovakva formulacija („*dobro ajde, šta ćeš?*“) ima funkciju iskazivanja nezadovoljstva time što je njen predlog odbačen, a njeno razumevanje zadatka ocenjeno kao neodgovarajuće, te da ona na ovaj način izražava nezadovoljstvo „zajedničkim“ odgovorom, određujući ga kao odgovor druge devojčice, sa kojim se ona ne slaže. Reagujući na to, Milena, međutim, ne govori o odabranom odgovoru, već iskazuje svoj odnos prema zajedničkom radu – „*pa ja tu hoću da se složimo*“, ističući da ga ona vidi kao

priliku da pronađu odgovor kojim će obe biti zadovoljne. Ovaj iskaz ima ulogu regulatora socijalnog odnosa, odnosno izbegavanja konflikta, jer Milena njime poziva Jovanu da dalje diskutuju i pronađu zajedničko rešenje. Jovana prihvata taj poziv – vidimo da u nastavku devojčice ponovo diskutuju različite opcije (linije 27 – 39), što na kraju dovodi do Jovaninog prihvatanja Mileninog predloga.

Obrazac - - -

U narednom odeljku ćemo analizirati dijalog u kom su dečaci krenuli od različitih netačnih odgovora i kao zajednički odgovor naveli, takođe, netačan odgovor. Analiza ovog tipa dijaloga je značajna jer može da nam ukaže na neke od faktora koji mogu da umanje mogućnost kokonstrukcije znanja kroz simetričnu vršnjačku interakciju.

U primeru koji navodimo dva dečaka (Marko i Nenad) razgovaraju o zadatku „*Kako je Maša naterala magarca da je odveze u grad*“ u kome se od njih očekuje da analiziranjem teksta i slika koje su date uz tekst, identifikuju onu koja ne prikazuje verno situaciju opisanu u tekstu.

КАКО ЈЕ МАША НАТЕРАЛА МАГАРАЦА ДА ЈЕ ОДВЕЗЕ У ГРАД

Гле, магарац вуче двоколице! У двоколицама се вози Маша. Сунце сија. На гранама расту јабуке.

Одједном магарац стаде. Маша му рече: „Молим те, одвези ме у град.“ Али магарац је махао репом и стајао у месту.

Маша му припрети бичем: „Погледај шта имам!“ Али магарац је само мрдао ушима и даље стојећи у месту.

Онда га је Маша испрегла из двоколице и поново упрегла, само с репом окренутим напред.

Потом је узела маказе и одсекла му прамен гриве. Магарац ју је зачуђено гледао.

Маша је поново села у двоколице, направила браду и бркове и налепила их себи на лице.

Магарац је исколачио очи и почео да узмиче, ужаснут.

Узмичући, магарац је вукао двоколице. Тако се Маша одвезла у град.

Заокружи слово испод слике која не одговара тексту о Маши и магарцу.



Tokom samostalnog rada Marko je zaokružio prvu (a), a Nenad drugu sliku (b).

53. Marko: e: (2.0) ja (.) ja sam ovde zaokružio pod a (.) a ti
 54. Nenad: ja: sam pod b
 55. Marko: a što si pod be:?
 56. Nenad: zato što: (.) θ: ono kad je uzela taj bi:č (.) θ:: magarac nije tako stajao kao da će svakog trenutka da poleti znaš
 57. Marko: [da]
 58. Nenad: [a::] ovo ((pokazuje na sliku pod a)) se dešavalo na početku
 59. Marko: a znaš šta sam ja napiso gle (.) *magarac vuče dvokolice* (.) *u: (.) dvokolicama se vozi maša* [sunce] *sija*
 60. Nenad: [pa da] ((pokazuje na sliku pod a))
 61. Marko: ali da (.) ali gledaj s sad dalje *sunce sija na granama rastu jabuke odjednom magarac stade* (1.0) a on je ovde ((pokazuje na sliku pod a)) *pro:šao jabuku* (.) onda razumeš
 62. Nenad: a do::bro: ali opet (.) sad nemoj da gledaš na tu sliku
 63. Marko: do: (.) ja sam mislio po slici a o::vde (.) samo d da pronađem ovo pod b (1.0) *odjednom* (.) *magarac stade* (.) *maša mu reče molim te odve:zi me u gra:d* ali *magarac je mahao repom i*

- stajao u mestu maši se (1.0) maša mu pripreti bičem znači tu mu pre:ti (.) [pogledaj] šta ima
64. Nenad: [da ali on]nije ovako stajao vidiš= ((pokazuje na sliku pod b))
65. Marko: =čekaj (.) ali magarac je samo mrdao u:šima: (1.0) ne znam da li tu mrda ušima (1.0) i da:lje:: (.) s:tojeći u mestu (.) tu tu stoji (.) ne znam=
66. Nenad: =pa da al na:mršten je (.) nije bio namršten bio je kao samo malko malo (.) mrdao repom al ni:je ((obojica gledaju u papir)) vidiš kako na drugim slikama nigde nije namršten (.) svugde je sre::ća::n ((pokazuje na sliku pod v))
67. Marko: tu je tu::žan
68. Nenad: tu:žan ((pokazuje na sliku pod v)) ili uplašen ((pokazuje na sliku pod g)) i srećan (.) [vidiš]
69. Marko: [pa ne] znam (3.0) pa ajde mislim oćeš eci peci pe::c (1.0)
70. Nenad: molim=
71. Marko: =NE (.) mislim ne znam (1.0)
72. Nenad: aj pod be zaokruži
73. Marko: ajde (.) kako oćeš ((zaokružuje))
74. Exp: mh šta ste zaokružili?
75. Nenad: [be]
76. Marko: [pa] pod be j ja sam bio za a ali on kao kaže zato što je magarac (.) u tom trenu::tku kao mu je bilo sasvim ((prevrće očima)) ovako je bio (.) opušten da kažem a a a tu je kao ljut ((pokazuje kratko na sliku)) (.) a ja sam mislio pod a zato što je on tu pro:šo jabuku i na nastavlja da trči pa sad (1.0) kasnije ćemo to da da vidimo ako promenimo mišljenje
77. Exp: pa dobro (.) ako hoćete možete da se vratite posle=
78. Marko: =da da

Dečaci prelaze na sledeći zadatak, ali se nakon što završe sa odgovaranjem na njega, ponovo vraćaju na ovaj zadatak.

112. Marko: hoćemo li ostati ili ipak d d da zaokružimo [pod a]
113. Nenad: [kako hoćeš]
114. Marko: slušaj (.) ja ja ja sam sad malo (.) razmi::šljao o o:vome:: (.) θ:: pa možda oni sad kao nisu baš (.) bukvalno c c crtali magarca i (.) znaš zašto (.) ja ja sam mislio ova slika ((pokazuje na sliku pod b)) se de dešava samo je magarac imao (.) dru drugačiju facu=
115. Nenad: =ali i ona je namrštena (.) nije to opet greška sad
116. Marko: ona jeste bila namrštena (1.0) kao molim te ((podiže desnu ruku kao da drži bič u njoj)) pa p odvezi me do gra::da (.) pogledaj šta imam ((ponovo podiže desnu ruku, kao da maše bičem)) kao a::ko se ne pokreneš dobićeš
117. Nenad: ali on nije bio namršten on je bio samo se okrenuo i mahao repom (2.0) to je prvo (4.0) al nema ve:ze ako oćeš (3.0)
118. Marko: a ne znam (2.0) ovo ima ((pokazuje na sliku pod g)) (.) to sigurno ima
119. Nenad: ma (.) [i ovo] isto ((pokazuje na sliku pod d))
120. Marko: [i to] [da]
121. Nenad: [i ovo] isto kad je ušla u grad=
122. Marko: =još kad d dolazi u grad (1.0) e sad jedino ta dva ne znam (1.0) ((gleda u papir sve vreme; Nenad se igra fudbalskom loptom koju drži u krilu)) ovo ((pokazuje na sliku pod a)) kao ovo nije bilo zato što je prošla (.) a moгуće i da je i ovo kao [ovde]

123. Nenad: [zaokružiti]
i a i b
124. Marko: a to ne može mislim (4.0) nisam siguran (2.0) ((gleda u Exp)) jesmo mi po poslednji danas?
125. Exp: mhm (2.0)
126. Marko: ne znam
127. Nenad: ma ajde ostavi ((odmahuje rukom i potom zatvara listove sa zadacima))
128. Marko: ajde kako očeš
129. Exp: šta je bilo na kraju jeste se [predomislili]
130. Marko: [pa ipak]=
131. Nenad: =a nismo
132. Marko: ((otvara ponovo listove na mesto gde je zadatak)) e predomislićemo se ((briše raniji odgovor))
133. Nenad: ajde
134. Marko: bolje da se predomislimo ((zaokružuje odgovor pod a)) ja: mislim da je ovo

Prikazani razgovor je izuzetno interesantan sa stanovišta ciljeva ovog istraživanja, jer je primer dijaloga u koji deca ulaze sa *različitim pogrešnim* pretpostavkama o tome kako treba odgovoriti na zadato pitanje. Kao što znamo, razlika u početnim idejama jedan je od važnih preduslova pokretanja diskusije o zajedničkom odgovoru (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Light & Perret-Clermont, 1989; Tudge, 1992; Schwarz, 1995; Schwarz et al, 2000; Howe et al., 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Howe, 2010). Drugi važan preduslov je da deca sarađuju i da mogu da čuju i uzmu u obzir stanovište koje se razlikuje od njihovog (Piaget, 1995), što je takođe karakteristika prikazanog dijaloga – dečaci jedan drugog pitaju za mišljenje („a ti?“; „a što si pod b?“), komentarišu, kako sopstvene („Zato što, ono kad je uzela taj bič magarac nije tako stajao kao da će svakog trenutka da poleti znaš“; „Ali da, ali gledaj s sad dalje sunce sija na granama rastu jabuke odjednom magarac stade, a on je ovde (pokazuje na sliku pod a) prošao jabuku, onda razumeš“), tako i partnerove ideje („Ovo (pokazuje na sliku pod a) se dešavalo na početku“; „Da, ali on nije ovako stajao vidiš (pokazuje na sliku pod b)“). Takođe, tokom razgovora dečaci koriste argumentaciju ne bi li elaborirali iznete ideje i ubedili partnera u ispravnost sopstvene pozicije (linije 61, 64, 66, 115) ili u neadekvatnost druge (linije 114, 116), što je još jedan značajan faktor koji omogućava dolaženje do zajedničkog odgovora, kvalitetnijeg od individualnih sa kojima su deca ušla u dijalog (Tudge, 1992; Schwarz et al., 2000; Light & Littleton, 2004; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe, 2010). Ipak, vidimo da konačni

odgovor nije tačan, odnosno da su se dečaci odlučili za jedan od dva odgovora od kojih su krenuli.

Ukoliko pokušamo da razmišljamo o tome šta je dovelo do toga da dečaci, uprkos opisanim karakteristikama dijaloga, završe razgovor prihvatanjem jednog od dva početna odgovora, dolazimo do nekoliko pretpostavki o delovanju faktora koji mogu da dovedu do toga da tokom zajedničkog rada u okviru simetrične socijalne interakcije partneri ne uspeju da unaprede svoje razumevanje pročitanog teksta. Najpre vidimo da su dečaci već na početku dijaloga suzili ponuđene alternative na samo dve (a i b), koje su obe netačne. U nastavku dijaloga dečaci razmatraju samo te dve opcije, osvrnuvši se kratko i samo površno na ostale alternative (linije 118 – 121), ali bez njihovog dubljeg razmatranja. Ovakvo definisanje problema, bez njegovog redefinisanja, onemogućava dolaženje do tačnog odgovora, jer tačan odgovor ni jednog trenutka nije bio u fokusu diskusije. Ovome dodajemo i zapažanje da je priroda zadatka takva da deci nije dostupna povratna informacija koja bi im ukazala na to da je njihov konačni odgovor netačan, te ih uputila na to da za njim dalje tragaju. Podsetimo, u okviru ranijih studija, koje su koristile zadatke iz matematike (Schwarz et al., 2000; Schwarz et al., 2008) deci su bili dostupni kalkulator ili vaga, koji su im omogućavali, ne da dođu do tačnog odgovora, već da provere da li odgovor koji su dali adekvatan ili nije. U slučaju ovog i drugih korišćenih zadataka deca nemaju povratnu informaciju o svom odgovoru. Samim tim, događa se da nekritički prihvate jedan od odgovora, uprkos saznanju o njegovim slabostima, poput primera koji smo upravo prikazali (linije 69, 127 – 128, 132 – 134).

Obrazac + - -

Sledi analiza dijaloga u kojem se jedan dečak (Nenad) zalagao za tačan, a drugi (Marko), za netačan odgovor. Dijalog se završio davanjem netačnog odgovora.

Dečaci diskutuju o zadatku „*Muške tajne*“ koji se sastoji od odlomka iz književnog teksta i zahteva da se među ponuđenim završecima priče identifikuje onaj koji je, prema događaju opisanom u tekstu, najmanje verovatan.

МУШКЕ ТАЈНЕ
(одломак)

Док смо напредовали кроз уличну гужву, отац примети да сам се ја забленуо у излог једне посластичарнице, па ме уведе унутра и купи ми неколико слаткиша које сам највише волео. Насмејао се и рекао:

- Ово је бензин, да нам кола не стану!
- Где је бензин и где су кола? – упитах га таманећи колаче.
- Јеси ли ти магаре или се правиш магаре? – упита отац
- Где је то магаре које се прави да је магаре? – терао сам ја по своме.
- Е, то питај своју маму – рече отац. – Она се на то магаре жали и дању и ноћу.
- Мене моја мама не воли – рекох. – Кад год је нешто питам, она само каже: *То питај оца.*
- А шта си је питао?
- Синоћ сам је питао зашто магарци иду на четири ноге, а ми идемо само на две. Зар не би и људима било лакше да ходају на четири ноге?
- Отац се насмеја.
- Твоја мајка није погрешила кад ми је саветовала да ти вежем уста марамicom да не би брбљао целим путем.



На основу односа оца и сина из ове приче закључи који је наставак приче најмање вероватан.

- а) Отац се наљутио и није више хтео да разговара са мном.
- б) Отац ми је купио још слаткиша да бих ућутао.
- в) Отац ми је рекао да престанем да брбљам или ће бити свашта.
- г) Отац је тражио да му покажем како магарци ходају.

У индивидуалном делу главне фазе Nenad је дао тачан (а), а Marko нетачан одговор (г).

1. Marko: a ovde koji ti je bio o odgovor? ((pokazuje olovkom na pitanje))
2. Nenad: Ə:: prvo (.) pod a ((pokazuje rukom na papir)) (3.0)
3. Marko: Ə:: (.) najmanje moguće?
4. Nenad: da=
5. Marko: =meni bilo pod g zato što mi je malo (.) nelogično da mu otac ka:že (.) usred gra::da (.) ajde ovaj (1.0) pokaži kako hodaju magarci mislim usred grada da [da on]
6. Nenad: [pa DA] (.) opet i otac se naljutio i nije više hteo da razgovara ((gleda u Marka; slegne ramenima)) [pa i to je glupo]
7. Marko: [pa i to je malo] glu:po [ali::]
8. Nenad: [ali to] više odgovara
9. Marko: al ne (.) da i to:: ali (.) ja sam to prvo pitanje Ə: razumeo kao on nije hteo [da::]
10. Nenad: [dobro] ajmo ajmo ajmo pod g ((udara gumicom o papir na stolu))
11. Marko: u redu ((zaokružuje))

Prikazani dijalog primer je još jedne interakcije u koju deca ulaze sa različitim odgovorima na zadato pitanje, pri čemu je jedan od ta dva odgovora тачан, али uprkos tome završavaju zajednički rad biranjem netačnog odgovora. Sa

jedne strane vidimo da izostaje adekvatna argumentacija kojom bi dečaci potkrepili svoja stanovišta, već obojica ostaju na tvrdnji da im završetak priče koji su odabrali deluje „nelogično“ (linija 5) ili „glupo“ (linija 6). Pored toga, konačni odgovor rezultat je nekritičkog prihvatanja partnerovog predloga (linija 10) od strane jednog dečaka. Analiza Nenadovog ponašanja sugerše nam da on verovatno nije motivisan da sa drugim dečakom diskutuje i kroz kritičku diskusiju pokuša da dođe do adekvatnog odgovora, jer njegova reakcija upućuje na to da želi da skрати vreme rada na ovom zadatku. Samim tim, mogućnost da se kroz zajednički rad dođe do kvalitetnog odgovora veoma je ograničena.

Rezime o obrascima odgovaranja kod desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća

U ovoj grupi imamo dva obrasca koja vode davanju tačnog i dva koja vode davanju netačnog zajedničkog odgovora. Zanimljivo je da i u slučaju zajedničkog tačnog i zajedničkog netačnog odgovora imamo po jedan primer u kome nedostaju elaboracija i argumentacija, kao i po jedan primer dijaloga koji sadrže elaboriranje i argumentovanu diskusiju. U prethodnom delu smo ponudili nekoliko objašnjenja za ovakve, naizgled neočekivane i protivrečne nalaze koje ćemo sada rezimirati:

- Do *tačnog odgovora* može doći **bez argumentovane diskusije ukoliko oba deteta predlože** istovetan, **tačan odgovor**; ovo je u skladu sa nalazima ranijih studija koje smo već citirali (Fernández, et al., 2001);
- Sa druge strane, ukoliko jedno dete predloži tačan, a drugo netačan odgovor, sličan tip dijaloga (bez elaboriranja i kritičkog preispitivanja ideja) može voditi prihvatanju netačnog odgovora;
- Nasuprot tome, na osnovu primera u okviru kojih je diskusija kroz komentarisanje i argumentovanje iznetih ideja bila prisutna videli smo da je *do tačnog odgovora* došlo kroz diskusiju u kojoj je jedna devojčica **uspešno regulisala socijalni aspekt zajedničkog rada**, tako što je uspešno izbegla potencijalni konflikt; veoma je važno, sa stanovišta prilike da se kroz dijalog dođe do tačnog odgovora, da ovo regulisanje socijalnog odnosa nije postignuto kroz izbegavanje da se izrazi razlika u mišljenju, već upravo suprotno – kroz poziv da se **otvoreno diskutuju različite opcije** i tako dođe do jednog odgovora koji je prihvatljiv za oba partnera;
- Do prihvatanja netačnog odgovora može doći i onda deca diskutuju iznete ideje, komentarišu sopstvenu i partnerovu ideju, ukazujući na njihove slabosti, ali uz **sužavanje izbora na dva netačna odgovora uz izostanak redefinisavanja problema** (kroz razmatranje alternativnih rešenja).

O karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj

Kao što smo videli u delu u kom su prikazani kvantitativni rezultati istraživanja, desetogodišnjaci prosečnog početnog postignuća kao grupa nisu unapredili čitalačku pismenost kroz zajednički rad sa vršnjakom. Iz tabele 16 vidimo da u kategoriji desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća imamo samo jedno dete (iz KG) koje je na posttestu ostvarilo značajno više postignuće u odnosu na pretest, dok su sva ostala deca zabeležila istovetno ili značajno lošije postignuće. Ako pažljivo pogledamo pomenutu tabelu, u ovoj grupi dece možemo da izdvojimo tri podgrupe parova – (1) parovi u kojima su oba deteta zabeležila istovetno postignuće na dva testiranja (parovi 5 i 8); (2) parovi koji su tokom glavne faze uradili mali broj zadataka (i individualno i zajedno), a nakon interakcije je jedno dete ostalo na istom nivou, a drugo zabeležilo lošije postignuće (parovi 1, 2, 3, 4 i 7); (3) parovi koji su u okviru glavne faze uradili većinu zadataka (i individualno i zajedno), nakon čega je jedno dete ostalo na istom nivou, a drugo imalo lošije postignuće nego na pretestu (parovi 6 i 9). U nastavku ćemo prikazati po jedan par iz svake od tri kategorije (parovi 5, 4 i 6, ovim redom).

Par 5

U paru koji ćemo sada prikazati imamo dve devojčice koje su tokom individualnog dela glavne faze uradile tačno tek 2 (Marija), odnosno 2.5 (Tijana) zadatka. Kroz zajednički rad devojčice nisu uspele da urade više nego pojedinačno – imale su 2.5 tačna odgovora. Skorovi koje su zabeležile na retestu nisu bili značajno drugačiji od onih sa pretesta, s tim da je, s obzirom na to da je njihovo postignuće sa pretesta bilo na gornjoj granici V nivoa skale čitalačke pismenosti, mala razlika u Tijaninom skor na retestu dovela do toga da njeno postignuće na retestu bude u okvirima VI nivoa. Marijin skor na oba testiranja bio je u okviru V nivoa na ovoj skali. S obzirom na to da su devojčice na sve zadatke tokom samostalnog rada odgovorile različito, prikazaćemo njihov dijalog u celosti.

Prvi zadatak („Jedrenje“) od dece zahteva da analiziraju kratak informativni tekst kako bi selektovale suvišne rečenice, odnosno rečenice koje ne doprinose informativnosti uputstva za takmičare u jedrenju.

ЈЕДРЕЊЕ

У следећем тексту наведена су правила за такмичење у једрењу. У тексту се налазе три реченице које нису важне за разумевање тих правила. Једну смо ми подвукли. Ти подвучи остале две.

Такмичење се одвија на стази кружног облика. Стаза се обележи на време.

У првом делу стазе плови се од стартне тачке до циљне тачке – у том делу стазе плови се на супрот ветру. Такмичарима је увек лакше да плове низ ветар.

У другом делу стазе ветар дува са десне стране.

Трећи део је повратак до старта и ветар дува са леве стране. Такмичари су врло срећни кад стигну до циља.



Tokom samostalnog rada Marija je dala potpuno netačan odgovor (podvukla je „startne tačke do ciljne tačke“ i „lakše da plove niz vetar“), dok je Tijana dala delimično tačan odgovor (podvukla je „U drugom delu staze vetar duva sa desne strane“ i „Takmičari su vrlo srećni kad stignu do cilja“).

15. Marija: ((pokazuje prstom prema kameri i tiho nešto govori Tijani)) () (2.0) ((pokazuje prstom na papir)) možemo da podvučemo ovo *startne tačke do ciljne tačke*
16. Tijana: ((klima glavom)) da
17. Marija: ((uzima olovku i kreće da podvuče))
18. Tijana: čekaj
19. Marija: ((spušta olovku))
20. ((28 sekundi obe gledaju u papir))
21. Marija: ((pogleda u Tijanu))
22. Tijana: da (1.0) *u prvom delu staze plove se od sta od startne do:: (.) ciljne* ((pogleda u Mariju))
23. Marija: ((klime glavom))
24. Tijana: a to samo kaže al nema mi tamo šta da radimo (.) a:: ja mislim da je bolje da podvučemo *takmičarima je uvek lakše da plove niz vetar* ((gleda u Mariju)) (1.0)
25. Marija: samo tu rečenicu?
26. Tijana: pa ako ti očeš
27. Marija: ajde=
28. Tijana: =u drugom i:: [u drugom]
29. Marija: [ček samo] malo ((podvlači))
30. Tijana: ajde ((gleda šta Marija podvlači)) i::: (1.5) ((pokazuje prstom na papir)) i ovo isto *rečenicu u drugom delu staze vetar duva sa desne strane* ((pogleda u Mariju))
31. Marija: može

32. Tijana: i to ne znam [da li je važno] (1.0) tu
 33. Marija: [((podvlači))]
 34. Tijana: čekaj ((čita u sebi))
 35. Marija: koliko samo treba: (1.0) [dve]
 36. Tijana: [tri] da dve (1.0) ((gleda u
 Exp)) evo mi smo uradile
 37. Exp: mhm (.) jel to zajednički vaš odgovor
 38. Tijana: da=
 39. Marija: =da
 40. Exp: mhm a zašto ste se odlučili baš za ta dva
 41. Tijana: pa=
 42. Marija: =pa takmičarima:: je lakše da plove niz vetar a to::
 svima m::: ovaj kako bi rekla svim mi to možemo znamo al ne
 možemo nikako bez vetra da plo:vimo
 43. Exp: mhm:: (.) dobro
 44. Tijana: i:: lakše im je da plove niz vetar je:r: (.) jer:: (.)
 duva vetar i onda ih gura θ: nosi na: (.) stranu gde treba da
 dođu do cilja
 45. Exp: mhm (.) dobro=
 46. Tijana: =a:: u ovoj drugoj reče:nici (.) u drugom delu staze
 vetar duva sa de:sne strane (.) i: (1.0) to: (.) nije baš θ:
 (.) kao važna rečenica za pravila (.) da vetar duva sa desne
 strane
 47. Exp: mhm dobro (.) dobro (1.0) ako ste to uradili možete onda
 da idete dalje

Na početku dijaloga Marija daje svoj predlog o tome šta treba podvući (linija 15), sa čim se Tijana ne slaže. Interesantna je postepenost transformacije Tijaninog odgovora – najpre kaže da se slaže (linija 16), da bi potom izrazila sumnju u ispravnost Marijinog predloga („čekaj“) i nakon kratkog dvoumljenja (u liniji 22) na kraju i eksplicitno rekla da se ne slaže sa tim predlogom („a to samo kaže al nema mi tamo šta da radimo“), predloživši drugačiji odgovor („a ja mislim da je bolje da podvučemo takmičarima je uvek lakše da plove niz vetar“). Ovakva, postepena promena u odgovoru na Marijin predlog može da se tumači kao pokazatelj da Tijana promišlja o Marijinom predlogu, odnosno da je vidi kao partnera u zajedničkom radu čije predloge i mišljenje želi da uzme u obzir. Pored toga, ističemo da je njen predlog različit od odgovora koji je dala tokom samostalnog rada, što nam još jednom sugeriše da Tijana misli o zadatku, a da ne pokušava da se kroz zajednički rad samo izbori za „svoj odgovor“, što je slučaj u velikom broju ranije predstavljenih situacija. Interpretaciju o Tijaninoj spremnosti da ravnopravno sa Marijom učestvuje u zajedničkom radu potkrepljuje i način na koji je formulisala svoj predlog „a ja mislim da je bolje...“ nakon čega gleda u Mariju i čeka njenu reakciju (vidimo da postoji kratka pauza u razgovoru nakon ovog iskaza). Kada Marija kroz pitanje proverava Tijaninu ideju, iskazujući time možda i sumnju u njen predlog „samo tu rečenicu?“,

Tijana još jednom otvara prostor za eventualno redefinisane sopstvenog predloga kroz dijalog „*pa ako ti oćeš*“. Nakon što je Marija prihvatila ovaj predlog (linije 27 i 29), Tijana daje predlog i za drugu rečenicu koju treba podvući (linija 30). Iako Marija odmah prihvata ovaj predlog, Tijana izražava sumnju u njegovu ispravnost („*i to ne znam da li je važno tu*“), čime možda još jednom pokušava da otvori prostor za drugu devojčicu da iskaže svoje mišljenje, ali Marija taj prostor zatvara time što podvlači rečenicu koju je Tijana prethodno izdvojila, završavajući time i rad na ovom zadatku.

U narednom zadatku od dece se očekuje da iskažu sopstveno mišljenje o tome kako se oseća narator književnog teksta čiji odlomak im je dat i da to mišljenje obrazlože. Ističemo da je prilikom ocenjivanja odgovora procenjivana isključivo adekvatnost obrazloženja, bez obzira na to koji odgovor je dete zaokružilo.

СПАВАЧИ
(одломак)

Тумарам по нашем дворишту које се купа у светлости летњег сунца. Приљубио сам десно уво уз стабло наранце, али нисам чуо да му срце куца, па сам закључио да наранца спава и да је, мора бити, другачија од нас – кад она заспи, заспи и њено срце. Моје дрво спава. И вода у цевима спава. Пробудила би се из сна ако бих одврнуо славину која је држи у затвору, али ми је строго наређено да се не играм водом. Моја мачка спава. Пробудила би се из сна и навалила да мјауче кад бих јој под нос ставио комадић меса или сира. Зидови спавају. Питам их нешто, а они не одговарају. Земља спава. Ходам по њој на врховима прстију да је не пробудим из сна.

Шта ти мислиш – да ли је дечаку досадно док тумара по дворишту?

ДА НЕ

Образложи свој одговор користећи се текстом.

Tokom individualnog dela glavne faze obe devojčice su dale tačne odgovore, pri čemu je Marija napisala da je dečaku dosadno „*zato što svi spavaju*“, a Tijana da mu nije dosadno „*Zato što uvek kad neko spava on nešto može da uradi da ih probudi*“.

48. Marija: ((gleda u Tijanu)) jesi pročitala

49. Tijana: ((klima glavom)) da

50. Marija: ((gleda u papir i uzdiše)) (2.0)

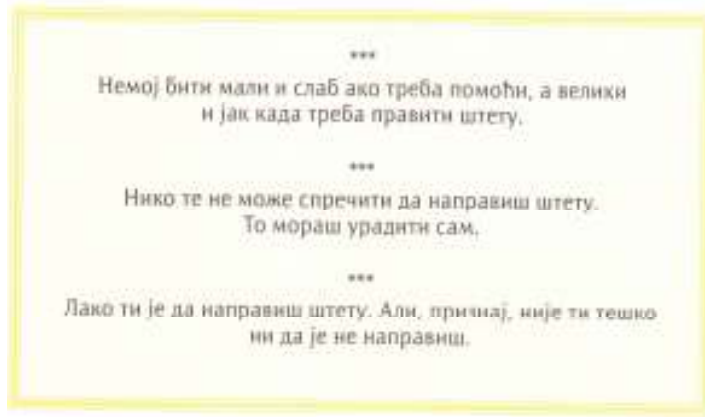
51. Tijana: sad ću ja tebe da pitam da l' (.) Θ:: (1.0) šta misliš da l' je dečaku dosadno dok tumara po dvorištu šta ti misliš (3.0) da ili ne ((gleda u Mariju))
52. Marija: mislim da (.) pa svi spavaju i šta on da radi (.) svi spavaju evo voda spava u ce::vima (.) mačka spa:va drvo spa:va
53. Tijana: da (1.0) a::=
54. Marija: =ti?
55. Tijana: (5.0) pa ja (.) ja mislim da da (1.0)
56. Marija: ajde ((uzima olovku i zaokružuje da; spušta olovku)) ajde ti napiši sad (1.0) da ne pišem ja stalno (1.0) piši ovako=
57. Tijana: =a: (.) šta ćemo da napišemo (2.0) zato što::
58. Marija: zato što svi spavaju=
59. Tijana: =i on nema šta da radi
60. Marija: nema šta da ra:di i drvo spava mačka mu spava (.) voda spava=
61. Tijana: ((tiho)) =da
62. Marija: Θ: (.) aj napiši ti
63. Tijana: ((piše))

I u ovom delu zajedničkog rada Tijana pokazuje spremnost i kompetentnost da reguliše zajedničku aktivnost, pri čemu sada, uz implicitno otvaranje prostora za razmenu mišljenja koje je i prethodno bilo prisutno, imamo i ekspliciranje obrasca dijaloga kroz njegovu najavu („*Sad ću ja tebe da pitam da l', šta misliš da l' je dečaku dosadno dok tumara po dvorištu šta ti misliš, da ili ne?*“). Vidimo dalje da Marija prihvata taj obrazac i sledi ga – ona najpre iskazuje svoje mišljenje (linija 52), a odmah potom pita Tijanuu za njeno (linija 54). Pošto su se složile oko prvog dela odgovora Marija nastavlja da sledi započeti obrazac dijaloga pružajući priliku Tijani da ona zapiše drugi deo odgovora („*da ne pišem ja stalno*“). U nastavku devojčice zajedno grade konačan odgovor, dodajući naizmenično jedan po jedan njegov element (linije 58 do 60).

Sledeći zadatak sadrži kratke savete deci o pravljenju, odnosno izbegavanju pravljenja štete. Od dece se traži da selektuju jedan od ponuđenih iskaza za koji misle da je sadržan u svim navedenim idejama.

ДЕЦА И ШТЕТА

Ово су мисли једног нашег песника о деци и штети:



Шта је заједничко овим мислима?

- а) Деца воле да праве штету.
 - б) Јак си кад не правиш штету.
 - в) Кад си сам, прави штету.
 - г) Јак си кад направиш штету.
- Заокружи слово испред тачног одговора.

U toku individualnog dela glavne faze Marija je dala netačan odgovor na ovo pitanje (a), dok je Tijana dala tačan odgovor (b).

- 64. ((23 sekunde gledaju obe u papir))
- 65. Marija: ((pogleda u Tijanu; uzdahne))
- 66. Tijana: jesi pročitala
- 67. Marija: ((klima glavom)) ti?
- 68. Tijana: da (5.0) ((pogleda u Mariju)) **šta je zajedničko (.)**
šta ti misliš
- 69. Marija: (2.0) **a ti šta misliš** (15.0)
- 70. Tijana: **pa ja mislim** \emptyset : **pod b jak si kada (.) ne praviš štetu**
((pogleda u Mariju)) (1.0)
- 71. Marija: da
- 72. Tijana: **a ti?**
- 73. Marija: **(7.0) pa može** (2.0)
- 74. Tijana: pa:: zato što::
- 75. Marija: ((zaokružuje))
- 76. Tijana: **kada praviš štetu to moraš i da odgovori::š zašto**
[kako]
- 77. Marija: **[da]**
- 78. Tijana: \emptyset : mi smo zaokružile [pod] broj [b]
- 79. Marija: [pod] [b]
- 80. Tijana: jak si kada ne (.) kada [ne: praviš štetu]
- 81. Marija: [ne: praviš štetu]
- 82. Exp: mhm

83. Tijana: zato što (.) @:: jak si kada ne praviš štetu zato što ljudi da si dobar i (.) da:: ne činiš zlo drugima i tako
84. Exp: mhm::: dobro
85. Marija: ((okreće stranu))

Zajednički rad i na ovom zadatku karakteriše saradnja – devojčice najpre međusobno proveravaju da li su obe pročitale zadatak (linije 66 i 67), nakon čega Tijana nudi Mariji mogućnost da iznese svoje mišljenje (linija 68). Marija, međutim, izbegava da kaže šta misli, uzvraćajući Tijani pitanjem („A ti šta misliš?“). Interesantno je da, iako na Tijanin predlog Marija reaguje prihvatanjem (linija 73), Tijana odlučuje da svoje mišljenje obrazloži. Takva reakcija može biti posledica Marijinog oklevanja – naime, iako je afirmativno reagovala na predlog koji je Tijana iznela, Marija je to učinila nakon duge pauze u konverzaciji (sedam sekundi), a uz to i verbalno iskazala uzdržanost („pa može“). Zanimljivo je, takođe, da Marija potvrđuje svoje prihvatanje još jednom (linija 77), prekidajući Tijanin pokušaj objašnjenja, iako je, kao što znamo, njen odgovor tokom samostalnog rada bio drugačiji, a u okviru ovog dijaloga nije bilo prostora za nju da izgradi novo razumevanje zadatka, usled izbegavanja da izloži svoj odgovor i otvori diskusiju o Tijaninom (i svom) predlogu.

Sledeći, četvrti zadatak zahteva pravljenje razlike između informacija čija se istinitost u dužem informativnom tekstu nedvosmisleno tvrdi i onih čija istinitost je, prema istom tekstu, neizvesna.

ТЕРМОПИЛСКА БИТКА

Персијски цар Ксеркс много је желео да освоји Грчку. Окупио је у граду Сарду силу какву свет до тада није видео и кренуо је у поход на Грке. Персијанци су од бродова направили мост преко Хелеспонта (данашњи Дарданели) и тако су прешли са азијске на европску обалу. Претпоставља се да је Ксероксова војска имала око 300.000 војника.

Грци су одлучили да персијску војску, која је долазила преко Тракије и Македоније, сачекају у Термопилском кланцу. У Грчкој су се баш тада одржавале олимпијске игре, па је могуће да је то један од разлога што се око Термопила окупило само 7.000 грчких ратника. Грчку војску предводио је спартански краљ Леонида, а у њој је било и триста Спартанаца.

Гласници који су видели персијску силу пренели су Леониди да непријатеља има толико да ће њихове стреле сакрити сунце. „Добро, бар ћемо се борити у хладу“, одговорио је он и наставио да припрема одбрану.

Ксеркс није веровао да грчка војска може да му се супротстави. Он је краљу Леониди послао поруку: „Предај ми оружје!“ Краљ Спартанаца, кога су од детињства учили да се бори, а не да троши речи, одговорио је: „Дођи и узми“.

Први напад Персијанаца Грци су одбили. Међутим, један Грк се предао персијском цару и показао му пролаз који нико није чувао. Пораз Грка био је неизбежан.

Сазнавши за издају, Леонида је одлучио да грчке војнике, осим својих Спартанаца, пусти да се врате кући. Спартанци су, заједно са Леонидом, остали на бојном пољу и борили се до смрти.

На основу текста Термопилска битка, поред сваке реченице заокружи СИГУРНО или ВЕРОВАТНО.

У походу на Грчку персијска војска је успела да пређе Дарданеле.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
Персијска војска, коју је предводио Ксеркс, имала је око 300.000 војника.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
У бици код Термопила Грке је предводио спартански краљ Леонида.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
Олимпијске игре су један од разлога што је грчка војска била малобројна.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО

Tokom samostalnog rada obe devoјčice su dale netačan odgovor, ali se njihovi odgovori razlikuju. Naime, Tijana je pored svih ponuđenih tvrdnji zaokružila – „sigurno“, dok je Marija samo za istinitost prve tvrdnje navela da je sigurna, dok je pored preostale dve zaokružila „verovatno“.

86. ((čitaju tekst u sebi))
87. Marija: jesi pročitala?
88. Tijana: da:
89. ((15 sekundi gledaju u papir))
90. Mariji: šta misliš za ovo ((pokazuje prstom na papir)) ja mislim da je to sigurno
91. Tijana: ()
92. Marija: m? (10.0) šta misliš ((gleda u Tijanu))
93. Tijana: u *pohodu na* ((pokazuje prstom na papir)) ne bi trebalo da radimo je li tako
94. Marija: ((gleda u papir)) m?
95. Tijana: sad trebamo da radimo ovo valjda ((pokazuje prstom na papir)) (1.0) *per persijska vojska [koju je predvodio]*
96. Marija: [koju je predvodio]
97. Tijana: *kserks*
98. Marija: *imao je oko trista hiljada vojnika*
99. Tijana: pa da (.) to piše u (.) [tek]

100. Marija: [i u] tekstu (2.0) ((gleda u Tijanu)) da zaokružimo to (2.0)
101. Tijana: čekaj ((gleda u papir)) (7.0)
102. Marija: ((pokazuje olovkom na tekst)) ovo sigurno
103. Tijana: čekaj (14.0) pa da (.) napiši
104. Marija: ovde
105. Tijana: da (1.0) pa zaokru:ži
106. Marija: ((zaokružuje))
((20 sekundi devojčice gledaju u papir))
107. Marija: to ne piše ovde (.) gde to (9.0) ((pogleda u Tijanu)) (10.0)
108. Tijana: da (.) to je verovatno
109. Marija: ((zaokružuje)) ja mislim i ovo takođe
110. Tijana: nije to je sigurno
111. Marija: ((zaokružuje „sigurno“))
112. Tijana: ((gleda u Exp)) uradile smo
113. Exp: mhm jeste (.) se dogovorile međusobno
114. Tijana: da=
115. Marija: =da=
116. Exp: =šta je
117. Tijana: [pa]
118. Marija: [pa] za:: (.) ovo prvo smo stavile si:gurno
119. Exp: mhm
120. Marija: za drugo smo stavile verovatno i: sigurno ovo zadnje
121. Exp: mhm na osnovu [čega]
122. Tijana: [θ::] (.) ((pogleda u Mariju)) sad ću ja da kažem (.) mo[že?]
123. Marija: [aj] ti
124. Tijana: θ: za sigurno zato št θ za prvo (.) *persijsk persijska vojska koju je predvodio kserks imala je oko trista hiljada vojnika* (.) to smo kad smo čitali u tekstu to smo proči θ: to smo pronašli (.) da pronašli i onda kad smo došli da dođemo da odgovara:mo θ zaokružili smo sigurno zato što to piše i u tekstu i: znamo već (1.0) i a za: dru::go smo stavili verovatno zato što θ čitali smo tekst i to nigde nismo prona:šli ((pogleda u Exp))
125. Exp: mhm
126. Tijana: pa smo stavili verovatno jer nam nije baš ni sigurno (.) a za: (.) treće što smo zaokružili θ: smo stavili sigurno zato što: jeste razlog zašto nije došlo puno vojnika jer za olimpijsku igru (.) θ tu su (.) puno ljudi to je zabavno zabavan događaj i sve to i: oni dođu tu vesele se što bi se reklo i onda nis nije došlo puno vojnika
127. Exp: mhm nisu mogli da idu u rat
128. Tijana: da
129. Exp: mhm dobro
130. Marija: ((okreće stranu na sledeći zadatak)) ovo još

Devojčice i ovaj, poput prethodnih zadataka, rešavaju kroz saradnju. Obrazac je istovetan ranije prikazanim – devojčice najpre međusobno proveravaju da li su pročitale zadatak, a zatim Marija otvara dijalog o odgovoru pozivajući Tijanu da iznese svoje mišljenje, nudeći istovremeno i svoje („Šta misliš da je ovo? Ja mislim da je to sigurno.“). Nakon što su se lako složile oko prvog i drugog odgovora (iako je Tijana prethodno dala drugačiji odgovor), došlo je do razmimoilaženja oko poslednjeg odgovora. Ipak, devojčice ne ulaze u

argumentovanu diskusiju kroz koju bi tragale za boljim rešenjem, već Marija odmah prihvata Tijanin predlog, iako je prethodno dala tačan odgovor. Samim tim, prilika da se kroz dijalog dođe do tačnog odgovora i izgradi kvalitetnije razumevanje zadatka nije iskorišćena. Iako su tokom rada na prethodnim zadacima devojčice iskazale kompetenciju da spontano koriste argumentaciju, u ovom slučaju to nije slučaj. S obzirom na to da je težina ovog zadatka visoko iznad devojčicinih skorova sa pretesta, moguće je da je odsustvo argumentacije rezultat teškoće da se ona spontano upotrebi u okviru situacije čije razumevanje očigledno predstavlja veliki izazov za devojčice.

S obzirom na to da je obrazac odgovaranja tokom poslednjeg zadatka istovetan već prikazanim – odlikuje ga saradnja i međusobno ohrabrivanje partnera da iznesu svoje mišljenje, njega nećemo detaljno prikazivati i analizirati.

Osvrćući se kratko na sve na šta smo tokom dijaloga ovog para ukazali, podsećamo da je tokom celokupnog zajedničkog rada postojala saradnja između devojčica, pri čemu su obe bile angažovane tokom rada. Videli smo, takođe, da je jedna od devojčica (Tijana) povremeno koristila argumentaciju kako bi potkrepila izneto stanovište, ali smo nagovestili i to da je ova veština zavisna od težine zadatka sa kojim su se devojčice suočavale. I pored opisanog obrasca dijaloga, koji bi se, sa stanovišta ranijih znanja o delotvornoj vršnjačkoj interakciji mogao okarakterisati kao povoljan za razvoj novih kompetencija, vidimo da on nije doveo do unapređivanja čitalačke pismenosti. Drugim rečima, možemo da zaključimo da uprkos „povoljnim prilikama“, nemamo kokonstrukciju novih znanja kroz simetričnu vršnjačku interakciju.

Par 4

Par čiji ćemo dijalog sada prikazati spada u grupu parova desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća koji su i individualno i zajedno uradili mali broj zadataka, nakon čega je jedno dete (Marina) zabeležilo značajno niže postignuće na retestu u odnosu na pretest, dok je druga devojčica (Jelena) na retestu imala istovetno postignuće. Posmatrano na skali čitalačke pismenosti, Marinino postignuće je sa VI nivoa na pretestu palo na V nivo, dok je Jelena

ostala na VI nivou. S obzirom na to da su devojčice tokom samostalnog rada na sva pitanja dale različite odgovore, prikazaćemo njihov dijalog tokom rada na svih pet zadataka.

Prvi zadatak koji su devojčice zajedno radile od njih je zahtevao da iskažu sopstveno mišljenje o glavnoj temi kratkog informativnog teksta i da ga obrazlože. Naglašavamo da je prilikom ocenjivanja odgovora procenjivana isključivo adekvatnost objašnjenja za odabrani odgovor, bez obzira na to za koji odgovor se dete odlučilo.

Један посланик у бразилском парламенту предложио је да се донесе закон којим се забрањује давање честих бразилских имена кућним љубимцима. Он тврди да је људима непријатно кад сазнају да се неки пас или мачка зове исто као они.

Да си ти посланик, како би гласао/гласала? Заокружи одговор.

Да ли си за то да се забрани давање људских имена животињама?
ЗА ПРОТИВ

Напиши зашто би тако гласао/гласала.

Tokom samostalnog rada obe devojčice su navele da bi glasale ZA zabranu davanja ljudskih imena životinjama, s tim da su navele različita obrazloženja tog stava – „*Glasala bih tako zato što nisu ljudi psi ili mačke pa da im se daju ljudska imena*“ (Marina); „*Ja bi tako glasala jer bi bilo glupo da ako se na primer ime Mara bi bilo glupo*“ (Jelena). Oba odgovora ocenjena su kao netačna.

1. ((13 sekundi devojčice gledaju u zadatak))
2. Marina: ((gleda u Jelenu)) kako bi glasala
3. Jelena: za
4. Marina: za? i ja bi isto za ((klima glavom; zaokružuje odgovor „ZA“))
5. Jelena: pa na::ravno (2.0) a zašto
6. Marina: zašto (1.0) ovako (.) pa mogli bi (2.0) @:: odgovara @: **s::lobodno ti meni kaži kako bi ti to napisala pa ću ja onda tebi reći i onda ćemo zajedno da sklopimo**
7. Jelena: mhm (.) pa to bi bilo glu::po (.) stvarno
8. Marina: ((klimne glavom))

9. Jelena: valjda bi se ljudi i zbunili i sve ja mislim
10. Marina: **znači ti bi tako::**
11. Jelena: **da a ti?**
12. Marina: ja:: (.) ja bi ovako (.) evo sad (1.0) mislim (1.0) kako se zove: (.) glupo mi je (.) da (.) to mislim da su ljudi živo:tinje (.) prase ili mačka pa da se daju ljudska imena
13. Jelena: pa to i meni ()
14. Marina: **kako ćemo (.) kako ti misliš da bi ja i ti trebalo da ovde napišemo**
15. Jelena: pa:: mislim (0.5) da bi to bilo glupo
16. Marina: (1.0) **e može ovako (1.0) zato što (.) bi to (.) znači ovako bilo bi (.) glupo (.) jer ljudi nisu živo:tinje ((pogleda u Jelenu)) (1.0) može?**
17. Jelena: ((klima glavom)) da
18. ((Marina zapisuje odgovor; Jelena gleda u papir))

U prikazanom dijalogu od početka je kreirana prilika za obe devojčice da iznose svoja stanovišta i obrazlažu ih, ukoliko žele. Marina najpre u liniji 2 pita Jelenu kako bi ona glasala, a potom, nakon što utvrde da se oko tog dela odgovora slažu, Jelena pita Marinu (linija 5) kako bi taj odgovor mogle da obrazlože. Umesto odgovora, Marina uzvraća istim pitanjem, odnosno ohrabruje Jelenu da prvo ona predloži obrazloženje, pri čemu, istovremeno, eksplicira svoje razumevanje načina na koji kroz dijalog mogu da dođu do zajedničkog odgovora („Slobodno ti meni kaži kako bi ti to napisala, pa ću ja onda tebi reći i onda ćemo zajedno da sklopimo“). Na sličan način, Marina i u nastavku reguliše zajedničku aktivnost – „znači ti bi tako“ (linija 10) i „kako ćemo, kako ti misliš da bi ja i ti trebalo da ovde napišemo?“. Na kraju, obavljajući i dalje ulogu regulatora Marina formuliše zajednički odgovor koji uključuje oba predložena, proveravajući dva puta sa Jelenom da li se slaže („e može ovako – zato što bi to znači ovako bilo bi glupo jer ljudi nisu životinje, može?“).

Drugi zadatak – „Termopilska bitka“, od dece zahteva da procene sa kolikom sigurnošću se u tekstu tvrde određene činjenice.

ТЕРМОПИЛСКА БИТКА

Персијски цар Ксеркс много је желео да освоји Грчку. Окупио је у граду Сарду силу какву свет до тада није видео и кренуо је у поход на Грке. Персијанци су од бродова направили мост преко Хелеспонта (данашњи Дарданели) и тако су прешли са азијске на европску обалу. Претпоставља се да је Ксероксова војска имала око 300.000 војника.

Грци су одлучили да персијску војску, која је долазила преко Тракије и Македоније, сачекају у Термопилском кланцу. У Грчкој су се баш тада одржавале олимпијске игре, па је могуће да је то један од разлога што се око Термопила окупило само 7.000 грчких ратника. Грчку војску предводио је спартански краљ Леонида, а у њој је било и триста Спартанаца.

Гласници који су видели персијску силу пренели су Леониди да непријатеља има толико да ће њихове стреле сакрити сунце. „Добро, бар ћемо се борити у хладу“, одговорио је он и наставио да припрема одбрану.

Ксеркс није веровао да грчка војска може да му се супротстави. Он је краљу Леониди послао поруку: „Предај ми оружје!“ Краљ Спартанаца, кога су од детињства учили да се бори, а не да троши речи, одговорио је: „Дођи и узми“.

Први напад Персијанаца Грци су одбили. Међутим, један Грк се предао персијском цару и показао му пролаз који нико није чувао. Пораз Грка био је неизбежан.

Сазнавши за издају, Леонида је одлучио да грчке војнике, осим својих Спартанаца, пусти да се врате кући. Спартанци су, заједно са Леонидом, остали на бојном пољу и борили се до смрти.

На основу текста Термопилска битка, поред сваке реченице заокружи СИГУРНО или ВЕРОВАТНО.

У походу на Грчку персијска војска је успела да пређе Дарданеле.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
Персијска војска, коју је предводио Ксеркс, имала је око 300.000 војника.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
У бици код Термопила Грке је предводио спартански краљ Леонида.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО
Олимпијске игре су један од разлога што је грчка војска била малобројна.	СИГУРНО	ВЕРОВАТНО

Tokom individualnog rada Marina je za prva dva iskaza navela da se njihova istinitost u tekstu tvrdi sa sigurnošću, dok je za poslednju navela da je *verovatno* tačna. Sa druge strane, Jelena je pored prve tvrdnje zaokružila „*verovatno*“, a pored druge – „*sigurno*“, dok treći deo odgovora nije navela.

25. ((9 sekundi obe gledaju u papir))
26. Jelena: ((pokazuje na poslednju tvrdnju u tabeli ispod teksta))
ja ovo nisam znala
27. Marina: ((klima glavom))
28. ((53 sekunde obe gledaju u tekst, povremeno skrećući pogled na kratko))
29. **Marina: dobro (1.0) šta ti misliš onda je li sigurno ili verovatno**
30. Jelena: verovatno
31. **Marina: a ja mislim da je sigurno ((pogleda u Jelenu; osmehuje se)) kako ćemo onda (.) šta je (1.0) kako tebi je zgodnije (.) meni je svejedno=**
32. Jelena: =pa ovde ti piše u te::kstu ((pokazuje rukom neodređeno na tekst)) (.) za::to sam i rekla

33. Marina: a gledaj *persijska vojska koju je predvodio kserks imala je oko trista hiljada vojnika*=
34. Jelena: =a ovde piše da je::=
35. Marina: =gledaj *pretpostavlja se da je kser kserksova vojska imala oko trista hiljada vojnika* ((pogleda u Jelenu)) (1.0) vidiš a [ovde]
36. Jelena: [ali]
37. Marina: [isto] kserks
38. Jelena: [ali] ali persijska vojska (.) a ovde piše neka dru:ga=
39. Marina: =*pretpostavlja se da je ksero kskova vojska imala oko znači ovo je kserks* ((pokazuje olovkom na tabelu sa tvrdnjama ispod teksta)) (.) a ovde je kserks ((pokazuje olovkom na mesto u tekstu koje je upravo pročitala)) znači ne pi ne piše
40. Jelena: pe::rsijska
41. **Marina: da (.) pa šta ćemo**
42. Jelena: ((slegne ramenima)) pa ne znam (3.0) mislim verovatno (1.0) ((pogledaju se))
43. **Marina: a kako bi ti više želela ((pogleda u Jelenu))**
44. Jelena: ((slegne ramenima)) ne::: znam
45. **Marina: ti meni slobodno reci kako ti: više že:liš (1.0) očemo sigurno (1.0)**
46. Jelena: ((odmahuje rukom)) pa može
47. Marina: [((zaokružuje))]
48. Jelena: [posle verovatno]
49. Marina: ((tiho)) *grke je predvodio* a šta misliš za ovo ((pokazuje olovkom na tabelu ispod teksta))
50. Jelena: e to ti je sigurno
51. Marina: da ((zaokružuje))
52. Jelena: je::ste
53. Marina: i ja sam to stavila (.) a ovde ((pokazuje olovkom na poslednju tvrdnju iz tabele))
54. Jelena: (1.0) e (.) to ne znam
55. Marina: to verovatno ((gleda u Jelenu))
56. Jelenu: ((odmahuje rukama)) pa ne znam
57. Marina: šta si ti tu napisala
58. Jelena: ni:šta (.) nisam znala
59. Marina: pisaćemo verovatno ((zaokružuje)) evo mi smo i ovo odgovorile ((gleda u Exp))

Dijalog počinje Marininim pitanjem upućenim Jelenu „*dobro, šta ti misliš onda je li sigurno ili verovatno*“. Kada, međutim, ustanove razliku u mišljenju (jedna tvrdi da je odgovor „sigurno“, a druga da je „verovatno“), Marina nastavlja da ispunjava ulogu regulatora, pri čemu izgleda kao da je više usmerena na tu ulogu, odnosno na izgradnju dobre saradnje, nego na traganje za kvalitetnim odgovorom („*kako ćemo onda, šta je, kako tebi je zgodnije, meni je sve jedno*“). Kada Jelena uđe u diskusiju, referirajući na tekst, obrazlažući svoje stanovište (linija 32), Marina takođe obrazlaže svoje stanovište, na isti način. Zanimljivo je da iz te diskusije devojčice izlaze sa i dalje suprotstavljenim stanovištima, kada Marina ponovo, kao na početku reguliše aktivnost, pitajući Jelenu šta bi ona više želela (linije 43 i 45), iako zna šta bi Jelena želela. Ovo je

veoma interesantno jer možda ukazuje na strategiju koju je Marina primenila kako bi, pošto kroz diskusiju nije uspela da ubedi Jelenu u ispravnost svog stanovišta, obezbedila da njen predlog ipak bude usvojen. Dakle, iako zna Jelenin odgovor, Marina je više puta pita šta bi ona želela, ističući da je ona spremna da sledi njen predlog („*ti meni slobodno reci kako ti više želiš*“; „*kako je tebi zgodnije, meni je svejedno*“), nakon čega direktno pita da li je Jelena spremna da prihvati njen predlog „*očemo sigurno*“. Jelena, izgleda nevoljno (*odmahuje rukom uz „pa može“*), prihvata, tako da devojčice zaokružuju netačan odgovor.

U slučaju druga dva odgovora nema pregovaranja oko konačnog odgovora, jer se u slučaju drugog odgovora devojčice slažu, a u davanju trećeg odgovora Jelena, koja prethodno nije dala nikakav odgovor, ne učestvuje, već prepušta Marini da napiše odgovor.

U okviru narednog zadatka od dece se očekuje da, slično zahtevu u prvom zadatku, daju svoje mišljenje o pročitanoj materijalu i da ga obrazlože. Ističemo da je prilikom ocenjivanja isključivo procenjivana relevantnost i adekvatnost datog obrazloženja.

ДОМАЋИ ЗАДАЦИ

ДОМАЋИ ЗАДАЦИ

Služe da učenici najbolje dane svog detinjstva provedu bez trunka slobodnog vremena. Za pedagoški odabranu količinu domaćih zadataka (treba **samo** da dovrše, pogledaju, pročitaju, prepisu, napišu, nauče, izračunaju i donesu za sutra) potrebno je **samo** pola dana i pola noći.

Заокружи број испред најмање вероватног извињења и објасни свој избор.



Marina je tokom samostalnog rada pogrešno razumela zadatak, zbog čega je zaokružila broj 1, naglašavajući da su druge dve opcije manje verovatne, dok je ova najverovatnija („Mislim da pošto broj 3 ne može sigurno da bude, a broj 2 da baš brat ispovraća baš na tu svesku, a broj 1 je nekako najtačniji“). Jelena je, sa druge strane, zaokružila treću alternativu uz obrazloženje – „Ja mislim da je najmanje verovatno izvinjenje pod 3 jer ne može vepar da dođe za vreme odmora“, što je ocenjeno kao tačan odgovor.

62. ((8 sekundi gledaju u zadatak))
 63. Marina: ((gleda u Jelenu)) šta bi ti?
 64. Jelena: pod tri ((pokazuje prstom na treću alternativu)) (1.0)
 65. Marina: pod tri (.) ja sam pod jedan (1.0)
 66. Jelena: **ali (.) ((pokazuje prstom na instrukciju zadatka))
 ispred najmanje verovatnog izvinjenja (.) to ti je najbolje
 izvinjenje**
 67. Marina: a: da
 68. Jelena: da:::
 69. Marina: [((smeje se naglas))]
 70. Jelena: [da] (2.0) najmanje verovatnog
 izvinjenja (.) i ja sam mislila ali:: ((odmahuje glavom))
 71. Marina: **joj da ja sam se onda tu [zbunila]**
 72. Jelena: [onda] je pod tri
 ((pokazuje rukom na treću alternativu))
 73. Marina: [((zaokružuje))]
 74. Jelena: [tri] vidiš li ti kakva si
 75. Marina: ((smeje se naglas)) ovako ((dok piše)) broj (2.0) tri::
 76. Jelena: vepar ne može da jede sveske
 77. Marina: ((piše))
 78. Jelena: ((gleda u papir)) na::j (2.0) manje (2.0) ve: ro:
 [va::]
 79. Marina: [verova]tno (2.0) izvinjenje ((dok piše)) (4.0) jel
 može ovako ((gleda u Jelenu))
 80. Jelena: aha (.) ((pokazuje rukom na papir)) zato što ne može
 vepar da [dođe] () za vreme odmora
 81. Marina: [da:]

Razlika u mišljenju (linije 64 i 65) brzo je razrešena u ovom delu dijaloga, jer je Jelena, referirajući na instrukciju zadatka („*ispred najmanje verovatnog izvinjenja*“), uverila Marinu da treba da prihvati njeno stanovište. Marina, uviđajući da je prethodno pogrešno razumela zadatak, prihvata Jelenin predlog (linije 67 i 71). U situacijama u kojima na postignuće deluje neadekvatno razumevanje zadatka, a ne nedostatak kompetencije, dijalog dakle može biti delotvoran i tako što će pomoći detetu da razume zadatak na ispravan način.

Četvrti zadatak za ovaj par bio je „Bogovi u Staroj Grčkoj“. U ovom zadatku od dece se očekuje da, oslanjajući se ne podatke o bogovima iz teksta, izvedu zaključke o njihovim moćima.

БОГОВИ У СТАРОЈ ГРЧКОЈ

бог/богиња	особине
Атена	Богиња мудрости, снаге и одважности. У њеним рукама су штит и копље.
Зевс	Најмоћнији и највише слављен међу боговима. Бог неба и грома. Чак се и његова браћа Хад и Посејдон покоравају његовим заповестима.
Посејдон	Моћни владар морских струја. Често га називају и земљотресцем. Трозубац је знак његове моћи.
Хера	Богиња која прориче будућност. У браку је са Зевсом и често се сукобљава са њим због његове врховне власти и велике моћи. На крају се увек покорава његовој вишој вољи.
Аполон	Он је озбиљан и строг, као и његов отац Зевс, нарочито кад кажњава кривце. Уме да буде и нежан, због чега је и заштитник поезије. У његовим рукама су сребрни лук и стреле.
Хермес	Он је у Зевсовој служби – на све стране лети у златној крилатој обући и преноси његове поруке. Заштитник је трговаца и путника.
Хефест	Бог ватре и ковачке вештине. Живи у дивним дворима које је сам саградио и израђује чудесне уметничке предмете.

Замисли да се налазиш у свету у којем живе грчки богови. Потребна ти је њихова помоћ. Сви богови, осим Зевса, спремни су да ти помогну.

Напиши име богиње, односно бога од кога тражиш помоћ.

- а) Ако те је задесила невоља током пута, помоћи ће ти _____
- б) Ако желиш да напишеш лепе стихове, помоћи ће ти _____
- в) Ако ти треба савет у вези с неким проблемом, помоћи ће ти _____
- г) Ако ти се поломио штит, помоћи ће ти _____
- д) Ако си морепловац који се нашао у бури, помоћи ће ти _____

Na prvo pitanje Marina je napisala *Hermes*, a Jelena – *Hefest*. Na drugo, treće i četvrto pitanje obe devoјčice su dale iste odgovore, redom – *Apolon*, *Hera*, *Atena*. Kao odgovor na poslednje pitanje Marina je navela – *Hefest*, a Jelena – *Posejdon*.

95. Marina: znaš ovo sad?
96. Jelena: znam
97. Marina: dobro (.) šta ćemo ovde ako te zadesi nevolja tokom puta pomoći će ti ko?
98. Jelena: Θ:=
99. Marina: =za koga [si]
100. Jelena: [bo]ginja koja proriče (.) hera ((pokazuje prstom na papir)) (1.0)
101. Marina: hera (.) čekaј (1.0) [(gleda u tekst)]

102. Jelena: [ona će mi pomoći] (1.0) ona ima ve::liku mo::ć i pomo:ći će mi=
103. Marina: =a jel znaš ja sam mislila on Θ: hermes zato što on kako se zove na sve strane leti u zlatnoj krilatoj obući (.) znaš i onda ako smo se negde izgubili i ako nam je nevolja onda će nam kako se zove [on pomo]
104. Jelena: [a šta je] onda hera?
105. Marina: on pomoći da (.) nas odveze [tamo]
106. Jelena: [čekaj] ((gleda u tekst)) (1.0) da::: ja sam isto ovo sad [sam se] setila
107. Marina: [znači] kako smo rekli (.) hermes
108. Jelena: da
109. Marina: ((zapisuje))
110. Jelena: ja sam he:festa ustvari ((pokazuje prstom na papir))
111. Marina: hermes
112. Jelena: bog vatre i kovačke veštine
113. Marina: hefest
114. Jelena: dobro= ((odmahuje rukom))
115. Marina: =dobro
116. Jelena: ako želiš da napišeš lepe sti hove [pomoći će ti:]
117. Marina: [pomoći će ti:] ja sam napi [apolon]
118. Jelena: [apolon] ((pokazuje rukom na tekst))
119. Marina: da ((piše odgovor))
120. Jelena: zato što piše da=
121. Marina: =da=
122. Jelena: =on (1.0) zaštitnik poe::zije
123. Marina: sada ako ti treba savet u vezi sa nekim problemom pomoći će ti
124. Jelena: ((pokazuje prstom na papir)) hera
125. Marina: ((gleda u papir)) (1.0) da ((zapisuje odgovor))
126. Jelena: pa to: ja sam se zbunila
127. Marina: ((dok piše)) hera (.) ako ti se polomio štit pomoći će [ti]
128. Jelena: [ate]na ((pokazuje rukom na tekst))
129. Marina: ((klima glavom)) da i ja sam to napisala ((piše))
130. Jelena: ako si moreplo::vac=
131. Marina: =koji se našao u buri [pomoći će ti]
132. Jelena: [čekaj da na::đem] sada=
133. Marina: =ja mislim da je he:vest (1.0) [je:]
134. Jelena: [nije] ((odmahuje glavom)) nije ovde ti piše (.) čekaj (1.0) evo moćni vladar morskih stru::ja
135. Marina: joj da (.) pose:jdon ((piše))

I u dijalogu oko ovog zadatka imamo visok nivo saradnje. Kao što vidimo u slučaju tri od pet odgovora (drugog, trećeg i četvrtog) devojčice se slažu i samim tim ne ulaze u diskusiju oko tog dela odgovora na zadatak (linije 116 – 129). Sa druge strane, u slučaju prvog i poslednjeg odgovora devojčice su, nakon što se javila razlika u mišljenju, koristile argumentaciju – u slučaju prvog odgovora Marina je, referirajući na tekst, uverila Jelenu da prihvati njeno stanovište (linije 103 i 105), dok je u slučaju poslednjeg na isti način Jelena ubedila Marinu u ispravnost svoje pozicije (linija 134). Dakle, za razliku od

ranijih zadataka ovde imamo slučaj razrešavanja kognitivnog konflikta upotrebom argumentacije.

U poslednjem zadatku – „Kako je Maša naterala magarca da je odveze u grad“, od dece se očekuje da povežu događaje iz teksta sa datim ilustracijama i tako pronađu jednu koja ne odgovara opisanim situacijama.

КАКО ЈЕ МАША НАТЕРАЛА МАГАРЦА ДА ЈЕ ОДВЕЗЕ У ГРАД

Гле, магарац вуче двоколице! У двоколицама се вози Маша. Сунце сија. На гранама расту јабуке.

Одједном магарац стаде. Маша му рече: „Молим те, одвези ме у град.“ Али магарац је махао репом и стајао у месту.

Маша му припрети бичем: „Погледај шта имам!“ Али магарац је само мрдао ушима и даље стојећи у месту.

Онда га је Маша испрегла из двоколице и поново упрегла, само с репом окренутим напред. Потом је узела маказе и одсекла му прамен гриве. Магарац ју је зачуђено гледао.

Маша је поново села у двоколице, направила браду и бркове и налепила их себи на лице.

Магарац је исколачио очи и почео да узмиче, ужаснут.

Узмичући, магарац је вукао двоколице. Тако се Маша одвезла у град.

Заокружи слово испод слике која не одговара тексту о Машини и магарацу.



Dijalog koji sledi posebno je interesantan sa stanovišta ciljeva ovog istraživanja, jer su devojčice ušle u dijalog sa dva različita, netačna odgovora. Marina je odabrala prvi, a Jelena treći od ponuđenih crteža.

157. Marina: jel ovo znaš (.) ((gleda u Jelenu)) isto ceo tekst

158. Jelena: mhm ((klima glavom))

159. Marina: dobro (.) e sad šta bi ti=

160. Jelena: =ne prvo ti=

161. Marina: =dobro (.) ((gleda u papir)) ja bih pod a ((pokazuje na papir)) (1.0) šta si ti (2.0)

162. Jelena: koji ne odgovara ((pokazuje na papir))
163. Marina: pa da (.) koji ne odgovara
164. Jelena: al ovde ti pi:še Θ :: *sunce sija na granama rastu jabuke* ((pokazuje na papir)) sunce sija (1.0) a ova vuče dvokolice
165. Marina: znam ali ona kako se zove isto gledaj (.) Θ pod a zato što (.) gledaj isto znaš ona je ona je njega samo govorila Θ : uzela i makaze pa mu šišala ovde ((pokazuje na sebi)) šiške pa je dolazila kako se zove bičem [pa je ovako] ((podiže ruku))
166. Jelena: [dobro dobro] ((klima glavom))
167. Marina: bičevala nije on sad bio ovako srećan pa da krene da je vuče=
168. Jelena: =a::: ja sam mislila da je ovo ((pokazuje sliku pod v; gleda u Marinu)) pod ve
169. Marina: pod v
170. Jelena: da
171. Marina: al vidiš da mu je ona s makazama šišala šiške
172. Jelena: da:::: ((pokriva lice rukama)) ja::::o::
173. Marina: očemo onda pod a
174. Jelena: da jao:: ((pokriva lice rukama))
175. Marina: ((zaokružuje)) ajde obrazloži
176. Jelena: NE ti:: ((stavlja ruku na Marinino rame))
177. Marina: a ne [ja sam] zaokružila ti si
178. Jelena: [ti ti] ti ti
179. Marina: ajde
180. Jelena: [ti]
181. Exp: [pa] sve jedno ako ste se složile da je to ovaj=
182. Marina: =dobro
183. Exp: najbolji odgovor onda mi kažite [onda]
184. Marina: [ajde] zajedno
185. Jelena: [ajde]
186. Marina: [počni:] ((smeje se))
187. Jelena: ne ti
188. Marina: e sad složile smo se (.) od ovoga (.) ona je prvo mislila da je pod [v]
189. Jelena: [v]
190. Marina: al da al kad sam joj ja rekla zato što ima u tekstu da ona (.) magarcu šiša [ove]
191. Jelena: [da]
192. Marina: ove šiške=
193. Jelena: =da:
194. Marina: šta je već a nije ovo nije pod a zato što (.) ne voze se oni sre::ćno=
195. Jelena: =da ja sam to stavila=
196. Marina: = Θ : ona (.) evo evo ona je u tekstu *gle magarac vuče dvokolice* a tad još nije ni sela u dvokolice (1.0) a ovde piše *sunce sija na granama rastu jabuke* (.) eto dobro to je tačno da *sunce sija i na granama rastu jabuke* al nisu se oni vozili srećno i sve onako da ona njemu nije ništa radila (.) e zbog toga to mislimo

Dijalog još jednom započinje tako što Marina otvara prostor Jeleni da iznese svoje mišljenje (linija 159). Jelena to, međutim, izbegava i traži od Marine da ona prvo kaže šta misli (linija 160). Kada Marina iznese svoj predlog (linija 161), Jelena najpre reaguje iznošenjem kontraargumenta za to stanovište (linija 164), a tek kasnije iznosi svoj predlog (linija 168). Tada Marina reaguje davanjem kontraargumenta za Jelenino stanovište (linija 171). Zanimljivo je da,

kao rezultat Marinine argumentacije, Jelena odustaje od svoj ranijeg predloga i *prihvata Marinin*, iako je prethodno aktivno osporavala taj odgovor („*al ovde ti piše sunce sija na granama rastu jabuke (pokazuje na papir) sunce sija, a ova vuče dvokolice*“).

U okviru dijaloga ovog para više puta smo imali situaciju u kojoj devojčice polaze od dva netačna odgovora i kroz zajednički rad, uprkos kvalitetnoj saradnji tokom čitavog dijaloga, ne uspevaju da dođu do kvalitetnijeg odgovora. Sa druge strane, nalazi ranijih studija (npr. Schwarz et al., 2000) upravo su izdvajali ova dva faktora kao veoma važna da bi do napretka kroz dijalog u simetričnoj interakciji moglo da dođe. Podsećamo, takođe, na treći izdvojeni faktor od značaja za traganje za tačnim odgovorom, nakon što su deca ušla u dijalog sa dva različita netačna – *mogućnost testiranja iznetih pretpostavki* o tome kako treba odgovoriti na pitanje (Schwarz et al., 2000; Schwarz et al., 2008). Ukoliko pokušamo još jednom da se vratimo na analizirane dijaloge uzimajući u obzir i tip zadatka na kojima su devojčice radile, možemo da pretpostavimo da je jedan od važnih faktora koji je umanjio mogućnost da se kroz razgovor dođe do tačnog odgovora to što u samu strukturu zadatka nije uključena mogućnost jednoznačnog proveravanja adekvatnosti predloženih rešenja. Naime, Švarc i saradnici su u svojim studijama koristili zadatke iz matematike, kod kojih deca imaju priliku da, koristeći dodatna sredstva (digitron, vagu i sl.), provere da li je predloženo rešenje adekvatno ili nije, tako da mogu eventualno dalje da tragaju za kvalitetnijim odgovorom. Sa druge strane, zadaci sa viših nivoa čitalačke pismenosti (kakvi su upravo ovi sa kojima su se suočavale Marina i Jelena) ne nude takvu mogućnost. Kada krenu od dva (netočna) odgovora, devojčice, uprkos korišćenju argumentacije, završe dijalog prihvatanjem jednog od ta dva odgovora, jer ulaskom u dijalog sa ta dva prethodno definisana odgovora sužavaju izbor na samo ta dva odgovora. Kako, sa druge strane, nemaju povratnu informaciju o tome da li su ti predlozi tačni ili ne, uvid jedne od njih da nije u pravu automatski dovodi do prihvatanja druge opcije (poput poslednjeg zadatka). U drugim situacijama, polazeći od dva netačna odgovora, devojčice, kroz odnos koji takođe karakteriše visok nivo saradljivosti, dolaze do odgovora koji predstavlja integraciju dve početne ideje (zadatak 1). S obzirom na to da se u zadatku od njih očekuje da argumentuju svoj stav (koji je u vezi sa pročitanim tekstom) one nemaju priliku čak ni da, vraćajući se ponovo na tekst, zaključe da

li je prezentovana argumentacija adekvatna ili nije. Takođe, videli smo da orijentisanost na plan socijalnih odnosa, kroz izbegavanje sukobljavanja sa partnerovim mišljenjem kroz argumentovanu diskusiju (2. zadatak), takođe može da dovede do toga da se umesto tačnog prihvati netačan odgovor, što opet ograničava mogućnost kokonstrukcije znanja kroz ovaj oblik socijalne interakcije.

Par 6

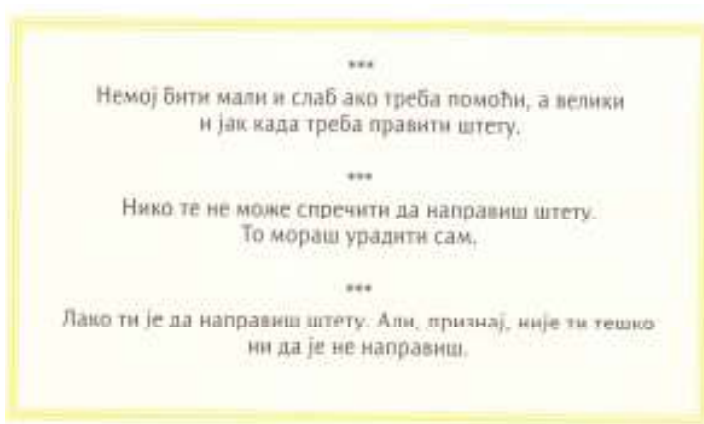
Par kojim ćemo se u nastavku baviti činila su dva dečaka (Zoran i Luka) koji su u obe faze glavnog dela istraživanja (i individualno i zajedno) uradili većinu zadataka (po četiri zadatka). Ipak, na retestu je jedan dečak (Zoran) imao isto, a drugi (Luka) značajno niže posignuće u odnosu na pretest. Ako se osvrnemo na skalu čitalačke pismenosti možemo da kažemo da je Zoranovo postignuće ostalo na istom (V) nivou, dok je Lukino palo sa V na IV nivo. S obzirom na obrasce odgovaranja koje imamo u dijalogu ovog para, preskočićemo prikaz dijaloga tokom rada na većini zadataka (1, 2, 4 i 5 zadatku), jer u okviru njih nemamo diskutovanje različitih ideja o tome kako bi trebalo odgovoriti na pitanja. O obrascima dogovaranja tokom rada na ovim zadacima govorićemo ukratko i bez prezentovanja transkripta razgovora. Dijalog vezan za treći zadatak ćemo prikazati u celosti, kao i njegovu analizu.

Pre nego što pređemo na prikaz dijaloga tokom rada na trećem zadatku, želimo samo kratko da kažemo da su u prvom zadatku dečaci krenuli od istog, tačnog odgovora na pitanje, tako da nije ni bilo prilike da se o ovom zadatku pokrene diskusija. Luka je zapisao odgovor, dok je Zoran taj odgovor naglas pročitao i dao obrazloženje istraživaču. Sa druge strane, tokom rada na drugom zadatku postojala je prilika da se otvori diskusija, jer su dečaci prethodno dali tačne, ali ne i istovetne odgovore na njega. Ipak, do diskusije nije došlo, već je Luka samo zapisao odgovor koji mu je Zoran diktirao, a da prethodno jedan drugom nisu izložili svoje ideje o tome kako bi se na pitanje moglo odgovoriti. U slučaju ovog zadatka, dakle, možemo da kažemo da dečaci verovatno nisu bili motivisani da se bave ovim zadatkom, te da su na ovaj način skratili zajednički rad na njemu.

Treći zadatak pokrenuo je dugačku raspravu koju su dečaci u jednom trenutku prekinuli, nakon čega su prešli na rad na narednim zadacima, ali su se na kraju ponovo vratili na isti zadatak. Sam zadatak sastoji se od kratkih izjava o pravljenju štete od strane dece i zahteva da se, među ponuđenim, pronade jedan iskaz koji objedinjuje sve iznete ideje o ovoj temi.

ДЕЦА И ШТЕТА

Ово су мисли једног нашег песника о деци и штети:



Шта је заједничко овим мислима?

- а) Деца воле да праве штету.
 - б) Јак си кад не правиш штету.
 - в) Кад си сам, прави штету.
 - г) Јак си кад направиш штету.
- Заокружи слово испред тачног одговора.

Tokom individualnog rada na zadatku Zoran je zaokružio netačan odgovor pod *a*, dok je Luka dao tačan odgovor (*b*).

- 34. Luka: to= ((pokazuje na papir; verovatno odgovor pod b))
- 35. Zoran: =ja sam ovo= ((pokazuje na papir; verovatno odgovor pod a))
- 36. Luka: =ja sam drugo=
- 37. Zoran: =ja sam prvo
- 38. Luka: ((zaokružuje))
- 39. Zoran: čekaj (.) ne:::: ((uzima gumicu i počinje da briše))
- 40. Luka: pa da::: (.) drugo zato što (1.0) zato što ()
- 41. Zoran: pa deca ovde prave štetu zato što (.) niko te ne može sprečiti da napraviš štetu to moraš sam=
- 42. Luka: =a da:: ali ovde piše kako treba da (1.0) ()
- 43. Zoran: da ali (1.0) lako ti je da napraviš štetu ali priznaj nije ti teško ni da je ne napraviš (1.0)
- 44. Luka: [((zaokružuje))]

45. Zoran: [jeste pod a] ((gleda šta Luka zaokružuje i otima mu olovku, verovatno jer zaokružuje odgovor pod b))
46. Luka: nemoj ((osmehuje se))
47. Zoran: prvo je ((zaokružuje))
48. Luka: nije prvo ((uzima gumicu i briše))
49. Zoran: čekaj (1.0) da pročitamo još jednom zajedno
50. (20.0) ((Luka briše ono što su prethodno zaokružili, a Zoran gleda u papir))
51. Luka: ((zaokružuje, verovatno odgovor pod b))
52. Zoran: ni::je
53. Luka: jeste (.) zato što (.) zato što (.) deca *jak si kad kad ne pra (.) ne napraviš štetu*
54. Zoran: gde to piše ajde
55. Luka: pa ne piše nigde ali
56. Zoran: pa e::to (.) ne piše nigde
57. Luka: ali to nije bitno to je bitno da se () ovde piše kako se ne treba praviti šteta (2.0) vidiš *nemoj biti mali i slab ako treba pomoći a veliki i jak kada treba praviti štetu*
58. Zoran: a da da da ajde ajde (1.0) zaokru:ži b
59. Luka: zaokružiću ((zaokružuje))
60. Zoran: sad znam gde sam pogrešio (4.0)
61. Luka: ((gleda kratko ka Exp)) završili smo (2.0)
62. Exp: m?
63. Luka: završili smo da
64. Exp: šta ste zaokružili (.) šta je zajedničko tim [izjavama]
65. Zoran: [pa jak] si kad ne napraviš štetu zato što piše:: *nik* Θ :: koje je to drugo ili treće ((gleda u Luku, smeje se))
66. Luka: ((osmehuje se)) pr:vo
67. Zoran: Θ : (.) *nemoj biti mali i slab ako treba (.) pomoći a veliki i jak kada treba napraviti štetu* pa zbog toga ((gleda u Exp)) (1.0)
68. Exp: mhm
69. Zoran: ((okreće stranu na sledeći zadatak)) ja sam svoje bio napiso pod a
70. Exp: dobro dakle mislite da je to zajedničko za:: (.) sve tri jel tako?
71. Zoran: da=
72. Luka: =da
73. Exp: dobro

Na samom početku dijaloga (linije 34 – 37) dečaci iznose svoja stanovišta, čime utvrđuju razliku u mišljenjima. Uprkos tome, Luka samoinicijativno zaokružuje odgovor koji želi (linija 38), čemu se Zoran suprotstavlja („čekaj, ne“, uzima gumicu i počinje da briše). U narednom delu dijaloga (linije 40 – 43) dečaci ulaze u diskusiju, pokušavajući da ojačaju sopstvena stanovišta, što Luka prekida ponovnim zaokruživanjem sopstvenog izbora (linija 44), nakon čega dečaci ulaze u nekonstruktivnu raspravu bez pokušaja da elaboriraju svoja stanovišta („prvo je“ / „nije prvo“), otimajući se o olovku. Ovaj vid razgovora u potpunosti odgovara dijalogu koji Mercer i saradnici definišu kao svađalački, a koji je detaljno opisan u uvodnom delu ovog rada (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010). Zoran prekida

ovaj deo rasprave predlogom da se još jednom vrata i pročitaju zadatak (linija 49), ali nakon toga Luka ponovo, po treći put, zaokružuje odgovor pod b (linija 51). Nakon kraće rasprave, koja ovog puta uključuje elaboriranje stanovišta od strane Luke, Zoran prihvata njegov predlog (da zaokruže odgovor pod b) (linija 58). Nakon obrazlaganja odgovora istraživaču dečaci prelaze na rad na sledećim zadacima. Tokom daljeg rada Zoran više puta izražava želju da se na kraju ponovo vrata na treći zadatak, što dečaci i čine. U nastavku dajemo transkript drugog dela razgovora o trećem zadatku.

139. Luka: pa tu smo pod b
 140. Zoran: ni:je deca vole da prave štetu
 141. Luka: al nije to
 142. Exp: samo glasno pričajte (.) mo:lim vas
 143. Luka: ali si=
 144. Zoran: =deca vole da prave štetu zato što u svima=
 145. Luka: =nije=
 146. Zoran: =objašnjavaju kako oni prave štetu (1.0)
 147. Luka: nije (.) () *nemoj biti mali i slab ako treba pomoći a veliki i jak ako treba (.) praviti štetu* ((čita veoma tiho, kao za sebe)) *niko te ne može sprečiti da napraviš štetu [to moraš] uraditi sam*
 148. Zoran: [((uzdiše))]
 149. Luka: *lako ti je da napraviš štetu ali priznaj ni nije ti teško ni da je=*
 150. Zoran: =ali tako je luka (2.0)
 151. Luka: nije tako zato što=
 152. Zoran: =jeste (.) pod a je
 153. Luka: c: a nije bre:
 154. Zoran: joj ajde da igramo makaze ((podiže desnu ruku))
 155. ((obojica se smeju)) (4.0)
 156. Zoran: ali je::ste (.) pročitaj svaku
 157. Luka: ((14 sekundi gleda u papir)) ma ovo je sigurno ((pokazuje rukom na papir, verovatno na odgovor pod b)) (1.0)
 158. Zoran: a:: ti misliš
 159. Luka: nije da mislim nego znam (.) sigurno
 160. Zoran: (8.0) ma ni:je tako (3.0) aj stvarno da igramo () makaze ko je u pravu ((podiže desnu ruku)) (0.5) i ovaj ((pokazuje na papir)) i ovaj da budu
 161. Luka: ((osmehuje se))
 162. ((obojica spuštaju ispod stola po jednu ruku; Zoran mrmlja tiho pesmicu; igraju igru))
 163. Zoran: eto (.) pobeda
 164. Luka: tri puta
 165. ((igraju još pet puta igru, što traje oko 15 sekundi))
 166. Exp: m? jeste se dogovorili?
 167. Zoran: eto ti
 168. Luka: a ni:je a ne možemo ()
 169. Exp: m?
 170. Zoran: ne zna:mo (1.0) mislim znamo (.) al ne znamo koje je tačno
 171. Luka: ()=
 172. Exp: =pa jeste objasnili jedan drugom (.) [šta mislite]
 173. Zoran: [pa je::smo] ali on meni ja njemu (.) ali i dalje se nismo složili ((briše odgovor koji su ranije zaokružili))
 174. Luka: ali jeste da jedan od nas dvoje ()

175. Zoran: pa ja isto mislim
 176. Luka: ali drugo si
 177. Zoran: ali svi:: imamo malo kako se zove uzrečice piše kako deca
 vole da prave Θ :: piše kako deca prave štetu i koji zaključak deca
 vole da prave štetu::
 178. Luka: ((uzima olovku i zaokružuje odgovor pod b))
 179. Zoran: ((gleda u Exp)) za koliko minuta će da zvoni (2.0)
 180. Exp: m:: ne znam (.) jeste li završili?
 181. Zoran: ((vidi da je Luka zaokružio odgovor pod b)) a ni: a ni::je
 182. Luka: dobro nije ((briše))
 183. Exp: m?
 184. Zoran: ()
 185. Luka: ((zaokružuje odgovor pod a))
 186. Exp: jeste se predomislili na kraju (.) a?
 187. Luka: jesmo
 188. Exp: m?
 189. Luka: da
 190. Exp: šta ste sad odgovorili?
 191. Zoran: *deca vole da prave štetu*
 192. Exp: mhm zbog čega mislite da je to odgo=
 193. Zoran: =pa zato što u:: svi::m:: uzrečicama piše kao (.) kako
 de:ca prave štetu:: i:: mi mislimo da je: deca vole da prave štetu
 194. Exp: m? je l se slažeš luka
 195. Luka: slažem se

U nastavku rasprave vidimo da su dečaci ostali pri svojim ranijim stanovištima, pri čemu Zoran pokušava da elaborira svoje stanovište (linije 144, 146), dok ga Luka prekida, uglavnom samo negirajući njegovu poziciju, ne nudeći, pri tome, nikakvo obrazloženje (linije 145, 147). Dok Luka, za sebe, ponovo čita tekst iz zadatka, Zoran menja strategiju tvrdeći ispravnost sopstvenog predloga, ali sada bez elaboriranog diskutovanja (150 i 152). Kada ne uspe da se izbori za prihvatanje svog predloga, Zoran predlaže da do zajedničkog odgovora dođu igranjem igre (linije 154 i 160). Iako je pristao na igru, kada izgubi Luka ne pristaje na to da Zoranov odgovor bude zajednički („*a nije, a ne možemo*“). Nakon intervencije istraživača Zoran navodi kako su, uprkos pokušajima da jedan drugog ubede u ispravnost sopstvenih stanovišta, i dalje ostali pri svojim početnim pozicijama (linija 173). U liniji 178 vidimo da Luka još jednom samoinicijativno zaokružuje svoju alternativu, čemu se Zoran ponovo protivi. Na kraju, Luka zaokružuje odgovor za koji se Zoran zalagao (linija 185).

Vidimo, dakle, da kognitivni konflikt nije razrešen kroz diskusiju. Oba dečaka su sporadično koristila argumentaciju ne bi li ubedili partnera u ispravnost sopstvene pozicije, ali je krajnji „zajednički“ odgovor rezultat popuštanja jednog dečaka koji, pretpostavljamo, nije uveren u njegovu ispravnost. Ovu pretpostavku postavljamo na osnovu više elemenata dijaloga: (1) Luka je sve do samog kraja zastupao i pokušavao da se izbori za svoju poziciju -

pored konstruktivnih i nekonstruktivnih pokušaja da verbalno ubedi Zorana u ispravnost svog predloga, Luka ga je više puta samoinicijativno zapisivao, a poslednji put neposredno pre nego što je prihvatio Zoranov predlog; pri tome, između tog poslednjeg pokušaja da zaokruži svoj odgovor i pristajanja na Zoranov odgovor, nemamo ni jedan pokazatelj da je došlo do promene njegovog mišljenja; (2) Luka ni jednog trenutka ne izražava dilemu u pogledu toga koji odgovor treba prihvatiti; (3) Luka nije učestvovao u obrazlaganju odgovora, već je samo kratko, na istraživačevo direktno pitanje, rekao da se slaže da to bude njihov zajednički odgovor. Pored svega rečenog, ističemo i to da su dečaci u jednom trenutku odlučili da do konačnog odgovora dođu slučajnim odabirom - kroz igru koja nema nikakve veze sa sadržajem zadatka, ali koja kao kulturno oruđe, u ovom slučaju posreduje donošenje odluke (Kozulin, 1998). Takav potez sugerise da je njihov cilj (i razumevanje instrukcije koju su dobili) da se slože oko jednog odgovora, a ne da razumeju zadatak i na njega odgovore adekvatno.

Što se tiče sledećeg, četvrtog zadatka, obojica su tokom samostalnog rada na njega odgovorili tačno. Na početku zajedničkog rada Zoran govori Luki odgovore, ali on želi prvo da ih proveri (čitajući tekst još jednom), pa onda da ih zapiše. Zoran gubi stipljenje i ne učestvuje više u radu (nakon što je dva puta pokušao da se uključi, a Luka mu rekao „ćuti, čekaj“). Dok Luka čita tekst Zoran mu kaže da želi da još jednom provere odgovor na treće pitanje, jer misli da nisu tačno odgovorili. Na kraju naizmenično čitaju i obrazlažu odgovore istraživaču.

Tokom rada na poslednjem, petom zadatku, dečaci ostavljaju utisak da im nije mnogo stalo do toga kako će odgovoriti na njega. Početak dijaloga upućuje na to da Zoran i dalje misli o odgovoru na treći zadatak, što je već drugi put od kad su završili rad na tom zadatku da iskazuje isti zahtev. Što se tiče odgovora na ovo pitanje, dečaci lako dolaze do odgovora, jer nema razlike u mišljenju. Naime, za vreme samostalnog rada oba dečaka su dala isti odgovor na zadatak, s tim da Luka nije naveo obrazloženje svog odgovora, zbog čega je njegov odgovor ocenjen kao netačan. Sa druge strane, obrazloženje koje je Zoran naveo procenjeno je kao adekvatno. Nakon što su zaokružili odgovor koji su obojica hteli, Luka pasivno zapisuje obrazloženje koje mu Zoran diktira, bez prethodne diskusije o njemu.

Rezime o karakteristikama dijaloga koje (ne) podstiču razvoj

- Rezimirajući sve karakteristike prikazanih dijaloga na koje smo ukazali, ističemo visoku sličnost između dijaloga parova 5 i 4 – u slučaju oba dijaloga imali smo **visok nivo saradljivosti** među partnerima, kao i **visok stepen angažovanosti** tokom celokupnog zajedničkog rada; videli smo da kroz zajedničku aktivnost *nije došlo do kokonstrukcije novih kompetencija*, a između ostalog smo ukazali na to da upravo usmerenost na izgradnju saradnje, odnosno **orijentisanost partnera na socijalni aspekt interakcije, može inhibitorno da deluje na razvoj novih kompetencija** kroz zajednički rad, usled toga što se izgradnji dobrih socijalnih odnosa posvećuje više pažnje nego argumentovanju iznetih mišljenja;
- Analiza para broj 6 ukazala je na to da do izostanka napretka može da dođe i usled **nedovoljne motivacije** da se o zadacima diskutuje (dečaci su više puta pokušavali da skrate vreme rada na zadacima, zapisujući odgovor i pre nego što su razmenili mišljenja); izostanak napredovanja može takođe biti posledica **nerazrešenog kognitivnog konflikta**.

*Objedinjena diskusija nalaza kvalitativne analize dijaloga
desetogodišnjaka*

Kao što smo videli iz kvantitativne analize, obrazac rezultata u grupama desetogodišnjaka istovetan je onom iz grupe sedmogodišnjaka – grupa dece niskog početnog postignuća je napredovala, dok je postignuće dece prosečnog početnog postignuća na posttestu ostalo istovetno onom na pretestu. Poput sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća, videli smo da su i desetogodišnjaci niskog početnog postignuća tokom individualnog dela glavne faze uradili značajno teže zadatke nego u pretest fazi. To nas još jednom vraća na pretpostavku da je postignuće dece niskog početnog postignuća u pretest fazi potcenjeno. Pretpostavljamo da jedan deo ovog rezultata može biti objašnjen novinom koju test situacija ima za sedmogodišnjake, koji još uvek nisu imali dovoljno prilike da se u okviru obrazovnog sistema upoznaju sa situacijama testiranja. Razlika u postignuću, iako velika, nije toliko izražena u grupi desetogodišnjaka, što nije neobično, jer su oni imali više prilike da se kroz nekoliko godina u školskom sistemu prilagode ispitivanju kakvo se često primenjuje u školi, a koje smo i primenili u pretest fazi ovog istraživanja (testiranje celog razreda tokom jednog školskog časa). Naši nalazi, međutim, pokazuju da i nakon četiri godine školovanja postoji znatan broj dece koja ne uspevaju da u takvoj ispitnoj situaciji koriste kompetencije koje imaju, te da jedino kroz individualno ispitivanje mogu da pokažu ono što umeju. Zanimljivo je, ipak, da su na posttestu, koji je bio istovetan pretestu, ova deca uspela da pokažu šta mogu, što znači da je glavna faza (koja se sastojala iz individualnog i interaktivnog rešavanja zadataka) ipak delovala na mogućnost korišćenja kompetencija u situaciji grupnog testiranja.

Kroz kvalitativnu analizu smo bili u prilici da uočimo da je u mnogim aspektima interakcija među desetogodišnjacima različita od one među sedmogodišnjacima. Ipak, bez obzira na razlike u nizu aspekata za koje bi se, prema nalazima prethodnih studija, moglo očekivati da će voditi kreiranju povoljnih prilika da se kroz simetričnu vršnjačku interakciju razvija čitalačka pismenost, vidimo da to toga veoma često (posebno u grupi dece prosečnog postignuća) nije dolazilo. Za razliku od sedmogodišnjaka, desetogodišnjaci su u nizu situacija iskazali spremnost i kompetentnost da svog partnera vode kroz

proces rešavanja zadatka, kroz fino podešavanje podrške i pomoći. Ukoliko govorimo o socijalnom aspektu interakcije, desetogodišnjaci su, očekivano, daleko češće od sedmogodišnjaka uspevali da izgrade saradljiv odnos. Videli smo, međutim, da izgrađivanje saradljivog odnosa ne znači uvek i uspešno regulisanje zajedničke aktivnosti. Prikazali smo i prodiskutovali niz primera iz kojih se vidi da izgrađivanje saradnje može da vodi neproduktivnom regulisanju zajedničkog rada u okviru koga će deca, zarad očuvanja povoljnog odnosa, izbegavati da sučeljavaju i diskutuju različite ideje u vezi sa tekstovima koje čitaju. Pored izbegavanja diskusije u cilju prevencije potencijalnog konflikta, na osnovu analize jednog dijaloga nakon koga deca nisu napredovala na posttestu identifikovali smo pokazatelje nemotivisanosti dece da kroz diskusiju dođu do kvalitetnijeg odgovora.

DISKUSIJA

U fokusu ovog istraživanja bilo je proučavanje razvoja čitalačke pismenosti, odnosno mogućnosti da se ona, u početnim fazama razvoja, unapređuje kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Studija je imala tri cilja: (1) da ispita na koji način deca, kroz zajedničku aktivnost u simetričnoj interakciji, mogu razvijati čitalačku pismenost; (2) da proveriti da li se i na koji način čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu interakciju i na uzrastima na kojima proces decentracije još uvek nije završen; (3) da dođe do što detaljnijeg uvida u teškoće sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza ovladavanja čitanjem i da utvrdi da li se one mogu ublažiti kroz ovaj tip vršnjačke interakcije.

Pre nego što se redom osvrnemo na nalaze koji odgovaraju na pitanja postavljena u ciljevima rada, želimo kratko da se vratimo na nalaze o skali čitalačke pismenosti i prosečnom nivou čitalačke pismenosti na ispitivanim uzrastima. Skala koja opisuje razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole sastoji se od šest nivoa. Ovi nivoi izdvojeni su i opisani na osnovu rasporeda (prema indeksu težine) i analize korišćenih zadataka čitalačke pismenosti. Zadaci su analizirani s obzirom na dva kriterijuma: (1) kakav zahtev zadatak sadrži (koju vrstu kognitivnih operacija dete treba da izvrši da bi rešilo zadatak); (2) na kakvom tekstu treba ispuniti postavljeni zahtev. Analiza je pokazala da se nivoi međusobno razlikuju na takav način da je operacija koju dete može primeniti na tekstu na jednom nivou čitalačke pismenosti istovetna operaciji koju je moglo primeniti na prethodnom nivou, s tim da je sada može primeniti na složenijem tekstu, a može i koristiti tekst na kvalitativno složeniji način ukoliko tekst nije složeniji nego na prethodnom nivou. U dnu skale, na prvom nivou, nalaze se zadaci koji od dece traže da u kratkim (do 10 rečenica) i veoma jednostavnim (informativnim, nestilizovanim) tekstovima pronađu eksplicitno date informacije. Iako se većina sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća koji su činili uzorak u ovoj studiji suočava sa teškoćama kada treba da ispuni i ovakav, najjednostavniji zahtev, sedmogodišnjaci iz našeg uzorka u proseku se nalaze u okvirima trećeg nivoa skale. Deca sa tog nivoa umeju da pronađu implicitno date informacije ili da povežu više informacija eksplicitno

datih u tabeli ili dužoj pesmi, kao i da na osnovu nešto jednostavnijih tekstova (poput informativnih tekstova ili kraćih pesama) izvedu zaključak u vezi sa glavnom radnjom (a ne sporednim detaljima), odrede cilj teksta ili rekonstruišu redosled događaja ukoliko im je priča bliska ili poznata od ranije. Ovaj opis odgovara drugom od četiri nivoa skale čitalačke pismenosti iz studije PIRLS za četvrti razred. Što se tiče desetogodišnjaka, oni se, u proseku, nalaze na petom nivou naše skale čitalačke pismenosti, što podrazumeva da su u stanju da izvode zaključke povezujući više informacija iznetih u tekstovima sa prenesenim značenjima ili velikim brojem informacija, kao i da analiziraju kraći informativni ili stilizovani tekst tako što će odrediti temu teksta, uporediti ga sa drugim tekstom ili prepoznati rečenice koje ne pripadaju tekstu. Ovaj nivo otprilike odgovara trećem od četiri nivoa skale iz studije PIRLS. Ipak, desetogodišnjaci nižeg postignuća iz našeg uzorka nalaze se tek na trećem nivou ove skale. Drugim rečima, otprilike svako peto dete se na kraju četvrtog razreda nalazi na nivou prosečnog prvaka. Nalazi do kojih smo došli ukazuju, dakle, na to da većina dece na kraju 4. razreda nije sasvim spremna da koristi kompetenciju čitanja kao sredstvo učenja i razvoja (Kirsch et al., 2002; Pavlović Babić & Baucal, 2009), što bi trebalo da bude njena funkcija i obrazovni cilj u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja. Iz opisa skale videli smo da tek kada dostignu šesti nivo, deca mogu da iznose sopstveni stav u vezi sa sadržajem teksta i argumentuju ga, da povezuju više izvora informacija kroz izvlačenje zajedničke ideje, da razumeju preneseno značenje i povežu sadržaj teksta sa drugim simboličkim sistemima (crtežima, geografskim mapama). Ukoliko imamo na umu zahteve koji se iz različitih školskih predmeta u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja postavljaju pred učenike, možemo reći da znatan broj učenika na kraju četvrtog razreda nije u potpuno spreman da *čita radi učenja* (Cole et al., 2004; Mullis et al., 2009), jer su zahtevi sa vrha opisane skale za njih, još uvek, preteški.

Da li se (i na koji način) čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu vršnjačku interakciju?

Videli smo da su deca niskog početnog postignuća iz obe uzrasne kategorije napredovala na posttestu u odnosu na pretest, tako da su sedmogodišnjaci u proseku prešli sa prvog na treći nivo, a desetogodišnjaci sa trećeg na četvrti nivo. Iako bismo na osnovu ovog podatka mogli da kažemo da je odgovor na prvo istraživačko pitanje koje smo postavili potvrđan, naglašavamo da na osnovu nalaza koje imamo to nije moguće jednoznačno zaključiti. Na prvom mestu, unapređivanje čitalačke pismenosti zabeleženo je u dve od četiri eksperimentalne grupe (deca prosečnog početnog postignuća na oba ispitivana uzrasta ostala su na istom nivou). S obzirom na to da deca iz KG nisu ostvarila napredak, možemo da kažemo da je zabeležen efekat (kod dece niskog početnog postignuća) rezultat simetrične vršnjačke interakcije tokom koje su deca razgovarala o zadacima iz oblasti čitalačke pismenosti.

Ipak, na ovom mestu treba dodati interpretaciju koja se zasniva na rezultatu da su deca niskog postignuća iz obe uzrasne grupe tokom individualnog rada u glavnoj fazi uradila veliki broj zadataka koji su bili iznad njihovog postignuća na pretestu. Iako je samo jedan od pet zadataka bio na nivou njihove kompetencije (prema postignuću iz pretest faze), sedmogodišnjaci niskog postignuća su u ovoj fazi tačno uradili 72,4% zadataka (skoro četiri od pet zadataka), a desetogodišnjaci 56,3% zadataka (skoro tri od pet zadataka). Ako to uporedimo sa 39,2% tačnih odgovora u grupi sedmogodišnjaka prosečnog postignuća i 44,1% odgovora u grupi desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća, možemo reći da je postignuće dece oba uzrasta koja su na pretestu zabeležila nisko postignuće – potcenjeno. Dakle, u dve grupe dece sa niskim postignućem svrstan je i značajan broj dece koja u pretest fazi iz nekog razloga nisu uspela da iskoriste kapacitete koje imaju, a ne samo deca čija je čitalačka pismenost na veoma niskom nivou. Drugim rečima, razlika između kompetencije (čitalačke pismenosti) i postignuća (broja tačno rešenih zadataka) kod ove dece bila je veća nego kod druge ispitivane dece, što nam govori da su neka deca posebno osetljiva na uslove ispitivanja, te da njihovo postignuće može znatno varirati u zavisnosti od načina ispitivanja (Baucal, 2003).

Ovo je važan nalaz, posebno sa stanovišta obrazovne prakse, odnosno prakse ispitivanja učeničkih znanja. Podsećamo: tokom pretest faze deca su ispitivana grupno, u okviru odeljenja. Osim u retkim prilikama, kada su zvala istraživača kako bi postavila neko pitanje u vezi sa radom, deca su tokom ispitivanja samostalno radila na zadacima. Moguće je da im takav način ispitivanja još uvek nije blizak (posebno učenicima prvog razreda), kao i da jedan broj dece u pretest fazi nije bio motivisan da zadatke uradi što bolje (istraživač, koji im je bio nepoznat, zamolio ih je da urade zadatke što bolje mogu, pri čemu im je rečeno da to što rade neće biti ocenjivano, niti će njihova učiteljica videti šta su pisali). Uloga motivacije, kao i razumevanja test situacije i instrukcije u postignuću dece već je dokumentovana u nizu studija (videti, na primer: Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, 1993). Sa druge strane, nakon ove, usledila je faza u kojoj su deca individualno, u prisustvu istraživača radila zadatke, što je moglo da deluje na njihovu motivaciju. Ovo je veoma značajno, jer ukazuje na značaj istraživačkog dizajna koji smo koristili u ovoj studiji, čija je glavna faza uključivala dva dela (1. individualno rešavanje zadataka iz ZNR; 2. rešavanje istih zadataka sa vršnjakom). Naime, da nismo imali međufazu, u kojoj su deca individualno radila zadatke koje u prethodnoj fazi nisu uspela da reše (kada su grupno ispitivana), dobijeni efekat bismo pripisali interakciji, dok u ovom slučaju vidimo da to nije sasvim opravdano.

Ipak, zabeleženo napredovanje dece iz dve grupe ne može biti objašnjeno samo načinom ispitivanja. Kako nemamo razloga da pretpostavimo da je ovaj efekat sistematski bio vezan samo za EG, a ne i za KG, možemo reći da efekat simetrične vršnjačke interakcije na dva uzrasta ipak postoji. Dakle, deca koja u pretest fazi nisu uspevala da iskoriste svoje kompetencije, a u međuvremenu su prošla interaktivnu fazu rada, značajno bolje su koristila te kompetencije u posttest fazi, koja je bila identična ispitivanju u pretestu (grupno ispitivanje u okviru odeljenja). U narednom delu teksta iznećemo dalja razmišljanja o tome u čemu se dobijeni efekat sastoji.

U uvodnom delu rada predstavljeni su nalazi ranijih istraživanja koja su ukazala na motivacionu ulogu diskutovanja o pročitanim tekstovima (Turner, 1995; Wigfield & Guthrie, 1997; Olry-Louis & Soidet, 2008; Mullis et al., 2009). Ukazano je na to da kroz zajedničku aktivnost deca postaju angažovanija u aktivnostima u kojima individualno slabije učestvuju i više uživaju u njima.

Pored delovanja na motivaciju za čitanje, iz prethodnih istraživanja znamo da vršnjačka interakcija može delovati i tako što kroz nju deca niskog postignuća mogu da nadoknade zaostatak za vršnjacima (Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, 1993). Nalazi našeg istraživanja upravo ukazuju na to da su deca niskog početnog postignuća unapredila svoju čitalačku pismenost kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Dakle, odgovor na deo prvog pitanja postavljano u ciljevima istraživanjima (*da li deca kroz zajedničku aktivnost u simetričnoj vršnjačkoj interakciji mogu razvijati čitalačku pismenost*) jeste da se kroz organizovanje zajedničkog rada kroz simetričnu vršnjačku interakciju može uspešno podsticati razvoj čitalačke pismenosti kod jednog dela dece.

U vezi sa drugim delom pitanja, o mehanizmu te promene (*na koji način se kroz zajedničku aktivnost u simetričnoj interakciji može razvijati čitalačka pismenost*), možemo reći da je do napredovanja dolazilo samo u situacijama u kojima su deca bila u prilici da diskutuju o zadacima čije razumevanje su prethodno već izgradila kroz individualnu aktivnost, te da ovaj vid interakcije igra značajnu ulogu u deljenju ideja i njihovom testiranju kroz razgovor sa vršnjakom, ali ne i u konstrukciji novih znanja i kompetencija.

Ovakav zaključak izvodimo na osnovu integracije nekoliko nalaza koje smo prezentovali. Na prvom mestu, videli smo da je efekat interakcije zabeležen samo u grupama u kojima su deca u individualnoj fazi rešila većinu zadataka o kojima su nakon toga diskutovala, dok u druge dve grupe efekat nije postojao. Osim toga, kroz kvalitativnu analizu više puta je ukazano na indikatore koji pokazuju da su se u interakciji kvalitetniji odgovori pojavljivali kao rezultat individualnih uvida, odnosno da nisu bili kokonstruisani tokom zajedničkog rada. Pored toga, istovetan zaključak sledi i iz činjenice da su „- - +“ obrasci imali zanemarljivu frekvencu (u grupi sedmogodišnjaka niskog postignuća ovaj obrazac je zabeležen samo jednom, a u grupi desetogodišnjaka niskog postignuća tri puta, dok se u preostale dve grupe ovaj obrazac nije ni pojavio). Analizirajući primere ovog obrasca videli smo da je u slučaju dijaloga sedmogodišnjaka kvalitetniji odgovor od pojedinačnih bio rezultat individualnog uvida deteta do kog nije došlo tokom zajedničkog rešavanja zadatka, već dok su deca, nakon što su već dala pogrešan odgovor, istraživaču obrazlagala odgovor koji su napisala. Tokom tog dela dijaloga jedan dečak je uvideo da je zajednički odgovor pogrešan i argumentovao svoje mišljenje drugom dečaku. U primeru istog obrasca kod

desetogodišnjaka, međutim, mogli smo videti da se do tačnog odgovora došlo kroz dijalog u kom su deca izgradila kvalitetnu saradnju, primenjujući strategiju vraćanja na tekst zarad proveravanja ideja iznetih tokom dijaloga i referiranja na odgovarajuće delove teksta kako bi potkrepili svoja stanovišta. Važno je istaći da je ovakav primer usamljen u velikom korpusu podataka koji smo u ovoj studiji prikupili.

Kao što smo mogli da vidimo iz niza drugih primera, deca oba uzrasta su se suočavala sa brojnim teškoćama kada je trebalo da voljno koriste kompetencije od značaja za kokonstruisanje znanja u dijalogu (poput saradnje, argumentacije, međusobne koordinacije mišljenja i postupaka i dr.). Iako smo iz analize drugih delova dijaloga istih parova videli da oni mogu uspešno koristiti te iste kompetencije onda kada je zadatak bio lakši, oni to nisu mogli kada su se suočavali sa zadacima koji su oba partnera prethodno netačno uradila. Ovaj rezultat nije neočekivan, pošto znamo da deca na ispitivanim uzrastima tek razvijaju kognitivne i socijalne kompetencije od značaja za izgrađivanje saradnje (socijalna decentracija) (Piaget, 1995), međusobne koordinacije mišljenja i postupaka (socijalna i kognitivna decentracija) (Piaget, 1995), argumentacije (socijalna i kognitivna decentracija, generalizacija) (Piaget, 1995; Muller Mirza et al., 2009), te da su one usled toga nestabilne, a njihova voljna upotreba zavisna od kontekstualnih faktora (Vigotski, 1977; Muller Mirza et al., 2009). Iz uvodnog dela teksta videli smo, takođe, da je povezanost između kompetentnosti da se reši problem i uloge socijalnih faktora na koje se deca tokom rada oslanjaju, pozitivna, te da sa težinom zadatka raste i uloga kontekstualnih faktora u eventualnom dolaženju do adekvatnog rešenja zadatka (Siegal, 1991; prema Krstić & Baucal, 2003). Možemo, dakle, zaključiti da su rezultati predstavljene studije u saglasnosti sa nalazima citiranih autora, s obzirom na sledeće: (1) u slučaju simetrične interakcije dijapazon kontekstualnih faktora veoma je ograničen, pošto nema kompetentnog drugog koji bi svojim postupcima i vođenjem mogao da podrži decu u onim aspektima u kojima im je podrška potrebna; (2) u slučaju velikog broja zadataka izostaje mogućnost da se direktno testiraju iznete hipoteze, odnosno da se dobiju povratne informacije o tačnosti predloženog rešenja (Glachan & Light, 1982; Schwarz et al., 2000; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008). Samim tim, odsustvo

situacija u kojima deca, polazeći od dva netačna odgovora, dolaze do tačnog, nije neobična.

Da li se kroz simetričnu vršnjačku interakciju može unapređivati čitalačka pismenost na uzrastima kada proces decentracije još uvek nije završen?

Imajući u vidu sve što je rečeno o karakteristikama dijaloga u simetričnoj interakciji i teškoćama sa kojima se deca suočavaju kada se od njih očekuje da zajedno rešavaju zadatke, veoma je značajno da je jedna grupa sedmogodišnjaka unapredila čitalačku pismenost kroz ovaj oblik interakcije. Drugim rečima, iako još uvek nisu ovladali kompetencijama koje se smatraju ključnim za izgrađivanje razvojno delotvorne interakcije, na šta je mnogo puta ukazano kvalitativnoj analizi dijaloga, sedmogodišnjaci niskog postignuća ostvarili su napredak na posttestu. Zato je odgovor na drugo pitanje postavljeno u ciljevima istraživanja (*da li se i na koji način čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu interakciju i na uzrastima na kojima proces decentracije još uvek nije završen*) delimično potvrđan. U nastavku teksta ćemo pokušati da, kroz integraciju različitih nalaza koji se odnose na sedmogodišnjake, poredeći ih i sa nalazima vezanim za stariji ispitivani uzrast, dodatno prodiskutujemo ovaj rezultat.

Na prvom mestu, podsećamo na već iznet i razmatran zaključak da simetrična vršnjačka interakcija ima značajnu ulogu u podsticanju efikasnijeg korišćenja već izgrađenih kompetencija, a manje u njihovoj kokonstrukciji. Iz kvalitativne analize dijaloga videli smo da su primeri u kojima se kroz zajednički rad kokonstruiše novo razumevanje teksta veoma retki i postoje isključivo kod desetogodišnjaka. Na nižem uzrastu identifikovane su brojne situacije u kojima su deca kod koje je kasnije došlo do napretka na skali čitalačke pismenosti tokom zajedničkog rada delila i potvrđivala svoje ideje o zadacima. Iako im je u nekim slučajevima bilo teško da koordiniraju sopstveno sa tuđim mišljenjem, te da uzmu u obzir iskazane razlike u mišljenju, ističemo da je ovaj vid interakcije mogao imati važnu ulogu upravo zato što su deca imala priliku da iznose i proveravaju sopstvene hipoteze o tome kako treba odgovoriti na zadata pitanja. Do ovog zaključka vodi nas podatak o tome da je upravo u grupi

sedmogodišnjaka, kod koje je zabeležen napredak na posttestu, većina dece ušla u diskusiju nakon što su prethodno tačno odgovorila na postavljena pitanja (65,7% dijaloga u grupi sedmogodišnjaka pripada obrascu „+ + +“). Sa druge strane, deca prosečnog početnog postignuća daleko su češće imala priliku da tokom razgovora iznose različita stanovišta o odgovorima na postavljena pitanja (obrazac „+ + +“ bio je zastupljen u tek 17,8% dijaloga). Iako bi se, prema zaključcima autora ranijih istraživanja citiranih u teorijskom uvodu, moglo očekivati da sedmogodišnjaci ne mogu da unapređuju svoje kompetencije kroz simetričnu interakciju, vidimo da se to ipak može dogoditi. Pri tome, posebno ističemo da bi se, prema nalazima citiranih studija, moglo očekivati da će prilika da se iznose različita stanovišta i o njima diskutuje biti u vezi sa unapređivanjem kompetencije (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Light & Perret-Clermont, 1989; Tudge, 1992; Schwarz, 1995; Schwarz et al, 2000; Howe et al., 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Howe, 2010). Ipak, naši nalazi vode drugačijem zaključku – deca koja su u dijalog ušla sa različitim idejama o tome kako treba rešiti zadatke nisu napredovala na skali čitalačke pismenosti, dok su deca koja su u većini slučajeva interakciju koristila kao priliku da iznesu i potvrde svoje pretpostavke o odgovorima na postavljena pitanja značajno napredovala.

Pomenuti nalaz je važan, kako sa teorijskog stanovišta, tako i sa stanovišta obrazovne prakse. Govoreći iz perspektive teorije razvoja, nalazi do kojih smo došli ukazuju nam, dakle, na to da do razvojne promene može doći kroz zajednički rad u tokom kog ni jedan sagovornik ne unosi novinu, niti oni zajedno dolaze do ideja koje su razvojno naprednije od pojedinačnih, ukoliko dijalog pruži priliku da sagovornici razmotre i potvrde svoje prethodne pretpostavke. Da bi do toga došlo, neophodno je da se zadatak nalazi na granici između zone aktuelnog i narednog razvoja, što zaključujemo na osnovu toga da je do napretka došlo onda kada su deca u okviru interakcije imala priliku da potvrde svoje (tačne) pretpostavke o odgovorima na pitanja (EG sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća). Sa druge strane, u grupi u kojoj su deca imala isti procenat tačnih odgovora na individualnom ispitivanju, ali nisu bila u prilici da kroz razgovor sa vršnjakom potvrde svoje ideje (KG sedmogodišnjaka niskog početnog postignuća) taj napredak nije zabeležen, baš kao ni onda kada su deca razgovarala o zadacima koji su bili iznad njihovih

aktuelnih kompetencija (EG sedmogodišnjaka prosečnog početnog postignuća). Ovi nalazi veoma su važni i sa stanovišta organizacije obrazovne prakse, jer nam govore da se ona može obogatiti aktivnostima kroz koje bi deca u parovima, sa vršnjakom koji ima približno podjednako znanje i kompetencije (dakle, kroz simetričnu vršnjačku interakciju), utvrđivala gradivo koje već poznaju. Kroz takve aktivnosti možemo, dakle, obezbediti da deca uspešnije koriste znanja kojima su prethodno ovladala, ali im je bilo teško da ih voljno upotrebljavaju. Da podsetimo, nalazi do kojih smo došli, kao i nalazi nekih prethodnih studija (npr. Baucal, 2003), ukazuju na to da korišćenje znanja i veština kojima su deca već ovladala može bitno zavisiti od konteksta ispitivanja, a iz rezultata ovog istraživanja vidimo da se njihovo voljno korišćenje može poboljšati kroz dijalog sa vršnjakom u kome deca mogu potvrditi svoje ideje i razmišljanja. Upravo u unapređivanju mogućnosti voljnog korišćenja već stečenih kompetencija vidimo osnovnu ulogu simetrične vršnjačke interakcije na ispitivanim uzrastima.

Iako je kvalitativna analiza interakcije pokazala da se dijalozi desetogodišnjaka značajno razlikuju od dijaloga sedmogodišnjaka, s obzirom na postojanje dimenzija koje se u literaturi određuju kao važne za građenje razvojno delotvornog dijaloga, obrazac nalaza na dva uzrasta je istovetan – u oba slučaja napreduju deca niskog početnog postignuća, tako što unapređuju mogućnost korišćenja znanja i veština kojima su prethodno ovladala, ali nisu bila u prilici da ih iskoriste prilikom prvog testiranja. Deca prosečnog početnog postignuća sa oba ispitivana uzrasta ostaju na istom nivou.

Što se tiče identifikovanih razlika između dijaloga sedmogodišnjaka i desetogodišnjaka, one su uglavnom očekivane i u skladu sa nalazima ranijih studija, ali ima i nekoliko utvrđenih karakteristika koje odstupaju od prethodnih istraživačkih nalaza. Evo dimenzija po kojima je razlika između dva uzrasta bila najizraženija:

(1) **Saradnja** na nižem uzrastu retko se gradi spontano i za nju je često potreban dodatan podsticaj istraživača. Ovo je u skladu sa teorijskim stanovištem Pijažea i nizom empirijskih nalaza (npr. Piaget, 1932, 1995, 2000; 2005; Pijaže, 1972; Donaldson, 1997; Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010). Pri tome, videli smo da, kada spontano grade saradnju, sedmogodišnjaci najčešće pregovaraju o „organizacionim“ aspektima zajedničkog rada (ko će kada da čita/piše), a ređe o

samom zadatku. Ovakav vid saradnje, u kome postoji koordinacija aktivnosti partnera, takva da svako obavlja jedan deo posla tokom zajedničkog rada, ali nema dogovora o cilju i zajedničkom razumevanju aktivnosti, u literaturi je označen pojmom *kooperacija* (Littleton & Mercer, 2010). Sa druge strane, saradnja na starijem uzrastu češće je bila spontano izgrađena i vezana za sadržaj zadatka, uključujući tako i pregovaranje o cilju aktivnosti i načinu na koji taj cilj treba ostvariti, što se označava terminom *kolaboracija* (Littleton & Mercer, 2010). U analizi dijaloga prikazali smo više primera koji pokazuju da desetogodišnjaci mogu uspešno spontano regulisati socijalni aspekt zajedničkog rada. Sa stanovišta ciljeva ove studije veoma su značajni nalazi o povezanosti regulisanja socijalnog odnosa u simetričnoj interakciji i prilika da se kroz taj razgovor dođe do kvalitetnog zajedničkog odgovora. Naime, videli smo primere u kojima je težnja za saradnjom sputavala kritičku diskusiju, tj. suočavanje različitih stanovišta. Ovo je veoma zanimljivo i svakako zahteva dalja proučavanja – iako se u literaturi može naći opis dijaloga tokom kog sagovornici izbegavaju kritičko preispitivanje iznetih predloga (kumulativni dijalog) (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010), autori koji se bave ulogom socijalne interakcije u razvoju novih kompetencija pretežno naglašavaju podsticajnu ulogu saradnje tokom zajedničkog rada (Roschelle, 1992; Light & Littleton, 2004). Pored niza dijaloga u vezi s kojima smo ukazali na to kako nastojanje da se izgradi povoljan socijalni odnos može smanjiti šanse da se kroz zajedničku aktivnost dođe do kvalitetnog razumevanja pročitane teksta, prilikom analize razgovora jednog para desetogodišnjaka prosečnog početnog postignuća govorili smo i o alternativnom načinu da se socijalni odnos reguliše uz istovremeno otvoreno razmatranje različitih opcija, što je rezultiralo davanjem tačnog zajedničkog odgovora. Izuzetna retkost ovakvih primera, uz istovremeni razvojni potencijal takvog oblika zajedničkog rada, ukazuje na potrebu njegovog sistematskog proučavanja i osmišljavanja načina na koje se takvo ponašanje može podsticati. Iz citiranih studija (npr. Fernández et al., 2001) videli smo da se deca mogu uspešno podučavati da grade produktivne oblike dijaloga.

(2) Kroz analizu dijaloga sedmogodišnjaka ukazali smo na postojanje **teškoće da se koordiniraju razlike u iznetim stanovištima**, što kod desetogodišnjaka nije zabeleženo. Ovakav rezultat potpuno je u skladu sa

očekivanjima zasnovanim na teorijskim razmatranjima i nalazima istraživanja (npr. Piaget, 1932, 1995; Donaldson, 1997). Ono što je važno, a po čemu se ovi nalazi razlikuju od ranijih razmatranja na ovu temu, jeste što je uprkos toj teškoći zabeležena razvojna promena kod dece koja su veoma jasno pokazala da im je teško da usklade svoje (netačno) stanovište sa tuđim (npr. videli smo da jedan dečak prihvata partnerov odgovor koji potom obrazlaže navodeći obrazloženje svog prethodnog odgovora). Možemo reći da bi ovakvi nalazi mogli delimično ići u prilog Pijažeovom stanovištu, prema kome vršnjački dijalog može izvesti dete iz ravnoteže, nakon čega se uravnotežavanje odvija na individualnom planu. Drugim rečima, iako na planu interakcije deca ne uspevaju da izgrade zajedničko razumevanje zadatka, nalazi ukazuju na to da ovaj vid interakcije ima odložen razvojni efekat, o čemu govore i drugi autori (Howe, 2010). Jasno je, dakle, da ovakav rezultat nije saglasan sa idejom prema kojoj socio-kognitivni konflikt nastaje i razrešava se na planu interakcije (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979; Doise & Mugny, 1984; prema Psaltis & Duveen, 2006). Ipak, ostaje nejasno da li je uopšte došlo do socio-kognitivnog konflikta, jer nije jasno da li su učesnici uvideli nesklad između dva stanovišta. S tim u vezi podsećamo na Pijažeovo gledište po kome se uloga interakcije u pokretanju mehanizma individualnog uravnotežavanja ograničava na uzraste kada je socijalna decentracija već dostignuta (Piaget, 1926/2005). Upravo se po tome naši nalazi razlikuju od Pijažeovog stanovišta. Kao što smo već pomenuli diskutujući ovaj nalaz, moguće je da je iskazana razlika u idejama, iako nije mogla biti trenutno uzeta u obzir, podstakla naknadno razmišljanje koje je dovelo do izgrađivanja kvalitetnijeg razumevanja zadataka. U uvodnom delu teksta već smo ukazali na istraživanja koja su pokazala da postignuće na posttestu ne može u potpunosti biti objašnjeno onim što se događalo tokom dijaloga, te da na odloženom posttestu (koji sledi nekoliko nedelja nakon interakcije) deca proizvode kvalitetnije odgovore od onih tokom zajedničke aktivnosti (Howe, 2010). Iako je ovo potpuno u skladu sa nalazima do kojih smo i sami došli, ističemo da su druge studije uključivale i osmišljene demonstracije kroz koje su se deca nakon dijaloga suočavala sa pitanjima o kojima su prethodno diskutovale, što im je pružalo priliku da se direktno bave sadržajima koji su prethodno ostavljali nejasnoće, kao i to da su deca bila starija

od 9 godina (što je posebno relevantno imajući u vidu ulogu socijalne i kognitivne decentracije u procesu kokonstruisanja kompetencija).

Sa druge strane, prihvatanje tuđeg stanovišta uz istovremenu teškoću da se dva stanovišta koordiniraju, možemo, imajući u vidu teoriju Vigotskog, oceniti kao pojavu koja je analogna fenomenu pseudopojma, jednom od stadijuma tokom razvoja pojmova (Vigotski, 1977). Naime, dete prihvata odgovor drugog deteta (kao kada adekvatno koristi reč za neki pojam), ali ga i dalje obrazlaže na svoj način (kao što obrazlaže pojam na nivou kompleksa). Iz tog ugla, možemo ovu pojavu tretirati kao razvojni pretkorak u izgrađivanju samostalnog razumevanja pročitnog teksta.

(3) Analizirajući situacije tokom kojih je došlo do izgradnje **kvalitetnih uvida sedmogodišnjaka**, videli smo da su oni dosledno **rezultat individualne konstrukcije**, koja se dešavala u kontekstu interakcije, i u nekim slučajevima bila podstaknuta interakcijom. S obzirom na već pomenute karakteristike dijaloga koje smo identifikovali na ovom uzrastu (odsustvo saradnje, odnosno zajedničkog rada; teškoća da se sopstveno mišljenje koordinira sa tuđim; najčešće odsustvo elaboriranja i kritičkog preispitivanja ideja), kao i na nalaze ranijih studija i izložena teorijska stanovišta, ovakav nalaz je očekivan. Pored ovih, prikazali smo i (retke) primere iz kojih se vidi na koji način sedmogodišnjak može, podstaknut partnerovim nerazumevanjem zadatka, voditi vršnjaka kroz proces izgrađivanja kvalitetnijeg razumevanja, elaborirajući postepeno elemente tačnog odgovora. Na starijem uzrastu, iako retko, imamo primere kokonstruisanja novog razumevanja zadatka tokom dijaloga, što je takođe očekivano, s obzirom na razvojni status kompetencija relevantnih za izgrađivanje saradnje tokom zajedničke aktivnosti. Jedan od takvih primera prikazan je kada smo govorili o obrascu „- - +“ u grupi desetogodišnjaka niskog početnog postignuća.

Svi ovi nalazi ukazuju nam na to da simetrična socijalna interakcija može imati različitu ulogu u ovladavanju novim znanjima i kompetencijama. Tako, saglasno Pijaževom stanovištu, simetrična interakcija može imati ulogu u pokretanju i podsticanju mehanizma individualne konstrukcije (npr: Pijaže, 1972; Piaget, 1995). Kao što je već rečeno, naši podaci sugerišu da je to pokretanje rezultat deljenja i potvrđivanja sopstvenih hipoteza o rešavanju zadacima, a ne suočavanja sa drugačijim stanovištem. Istovremeno, simetrična

interakcija pokreće razvoj samo onda kada se tokom nje utvrđuju znanja do kojih su deca prethodno već došla, a kroz interakciju imaju priliku da potvrde svoje ideje. Takođe, videli smo da simetrična interakcija može biti prostor u kome se nova znanja i razumevanja kokonstruišu, što je u skladu sa hipotezom o socio-kognitivnom konfliktu (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Mugny & Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979). Pored toga, još jednom je pokazano da se kroz vođenje od strane vršnjaka koji je već izgradio razumevanje zadatka može doći do kvalitetnijeg razumevanja, što je u skladu sa nizom dosadašnjih istraživanja asimetrične vršnjačke interakcije (npr. Doise & Mugny, 1979; Tudge, 1992; Tartas & Perret-Clermont, 2008).

(4) Na kraju ćemo se osvrnuti na argumentaciju i ulogu argumentovane diskusije u učenju kroz simetričnu vršnjačku interakciju na ispitivanim uzrastima. Na prvom mestu, iz prezentovanih dijaloga mogli smo videti da je korišćenje argumentacije, očekivano, u pozitivnoj vezi sa dolaženjem do kvalitetnog odgovora, te da se dijalozi tokom kojih deca dolaze do tačnih odgovora veoma često razlikuju od onih koji vode davanju netačnog odgovora upravo po postojanju argumentacije, odnosno kritičke diskusije. Ovakvi nalazi potpuno su u skladu sa prethodnim istraživanjima koja su se bavila ulogom argumentacije u učenju (Tudge, 1992; Schwarz et al., 2000; Limon, 2001; prema Schwarz & Linchevski, 2007; Light & Littleton, 2004; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe, 2010). Govoreći o sadržaju argumenata koje su deca spontano produkovala tokom zajedničkog rada, možemo reći da se oni gotovo potpuno sastoje od upućivanja na pročitani tekst ili instrukciju zadatka. Nema, dakle, podataka na osnovu kojih bismo mogli izvesti zaključak da se deca pozivaju na svoja lična iskustva i prethodna znanja, zanemarujući pročitani tekst, što je bio zaključak jednog dela istraživača iz ove oblasti. Da podsetimo, nalazi nekih studija ukazali su na to da do teškoća prilikom čitanja, između ostalog, dolazi zato što se deca previše oslanjaju na ranija znanja, zanemarujući relevantne informacije iznete u tekstu koji čitaju (Nicholson & Imlach, 1982; McCormic, 1992). Sa druge strane, u uvodnom delu teksta ukazali smo i na nešto drugačije nalaze koji su pokazali da su takve teškoće prilično retke (postoje u svega 6,46% dečijih odgovora) (Brandão & Oakhill, 2005). U našoj studiji učestalost takvih odgovora još je manja (u prikazanom materijalu imali smo samo jedan slučaj odgovora u kome su se deca,

umesto na prognozu vremena iz zadatka, pozivala na prognozu koju su navodno gledala na televiziji). Pri tome, ističemo da se i taj jedan zabeleženi slučaj odnosi na razgovor sa istraživačem, a ne na dijalog među decom, tokom zajedničkog rada. Ovo je veoma važno jer, kao što smo već pomenuli u uvodnom delu teksta, poziv istraživača da obrazlože odgovor koji su dali kroz navođenje razloga zbog kojih su odabrali baš odgovor koji su naveli, a ne neki drugi, angažuje, između ostalih, i metakognitivne sposobnosti, zbog čega je to pitanje za sedmogodišnjake veoma zahtevno. Upravo se zato može dogoditi da deca daju odgovor koji ne odražava zaista njihov misaoni proces, u koji verovatno često i nemaju uvid. Sa druge strane, analiza njihovih iskaza tokom spontanog dijaloga sa vršnjakom može nam pružiti direktniji uvid u tok njihovog mišljenja. Samim tim, smatramo da metodologija koju smo primenili, osim što je korisna za proučavanje uloge zajedničkog rada u razvoju novih kompetencija, može takođe biti korisna iz perspektive uvida u tok individualnog mišljenja.

Govoreći o značaju argumentacije za kvalitetno razumevanje pročitanih tekstova, želimo da se još jednom osvrnemo na primere dijaloga desetogodišnjaka na kojima smo ukazali na težnju dece da zarad očuvanja povoljnog socijalnog odnosa ne ulaze u kritičku diskusiju iznetih predloga, već pokušavaju da nađu kompromis koji će uvažiti oba stanovišta/partnera, ne obazirući se pritom na ispravnost iznetih predloga. S obzirom na puno puta dokumentovanu ulogu argumentativne diskusije u procesu konstruisanja/kokonstruisanja znanja i kompetencija, ovi primeri veoma su značajni sa stanovišta obrazovne prakse. Naime, oni mogu biti pokazatelj odnosa prema kritičkoj diskusiji koji se u školi neguje ili bar pokazatelj toga da se ovaj vid diskusije tokom nastave ne prezentuje kao poželjan i značajan. Kao što smo videli, deca su više puta izbegavala da kritički preispituju različita stanovišta, na osnovu čega možemo pretpostaviti da im je nelagodno kada se „sukobljavaju“ sa partnerom kako bi među iznetim alternativama odabrali najbolju. Sa druge strane, tokom prikazivanja dijaloga sedmogodišnjaka prezentovali smo i analizirali dijalog iz koga se vidi da korišćenje argumentacije od strane jednog deteta vodi, ne samo prihvatanju njegovog mišljenja, već istovremeno omogućava saradnju i daje priliku da se zajedno uči, iako je prethodno jedan dečak pokušao da radi samostalno, potpuno isključujući drugo dete iz aktivnosti. Nakon što ga je vršnjak suočio sa tim da je njegov odgovor neadekvatan, nudeći

za to argument i objašnjenje, dečak koji je prethodno nastojao da samostalno radi zadatak promenio je odnos prema drugom dečaku, pitao ga za mišljenje i sledio njegove sugestije. Drugim rečima, argumentacija može delovati podsticajno na izgrađivanje saradnje, jer demonstrira značaj uključivanja sagovornika u zajednički rad. Pošto je u materijalu koji smo prikupili pronađen samo jedan ovakav primer, smatramo da je ovaj aspekt argumentacije važno dalje sistematski proučavati.

Na kraju razmatranja uloge argumentacije u razumevanju pročitano g teksta želimo da se osvrnemo na primere dijaloga koji su nam ukazali na to da u nekim slučajevima deca, uprkos nastojanju da argumentuju svoja stanovišta, kao i da ponude kontraargumente za stanovišta koje iznosi njihov partner, ne uspevaju da dođu do kvalitetnog odgovora na postavljeno pitanje. Tokom analize ovih primera govorili smo o tome da deca, u svim slučajevima, veći broj alternativa na početku dijaloga svode na dve netačne (što su odgovori koje su individualno prethodno dali) i razmatraju isključivo ta dva stanovišta. Ukoliko se osvrnemo na proces rešavanja problema i njegove faze (Kostić, 2010), možemo reći da su deca tokom individualnog dela rada već prošla kroz sve ove faze i u dijalog ušla sa pogrešnim odgovorima koji mogu biti rezultat pogrešnog identifikovanja problema, njegovog neadekvatnog definisanja ili propusta u nekoj drugoj fazi njegovog rešavanja. Analiza dijaloga pokazala je da proces zajedničkog rešavanja zadatka ne prolazi kroz sve ove faze, već da deca direktno ulaze u proces pregovaranja o iznetim alternativama. S obzirom na to da su obe alternative u svim pronađenim primerima bile pogrešne, razgovor nije mogao voditi davanju tačnog odgovora, jer je problem redefinisao i sveden na dva moguća odgovora od kojih nijedan nije tačan. Tome dodajemo još jednu karakteristiku korišćenih zadataka koja je u istim primerima došla do izražaja, a to je da deca tokom rada na ovim zadacima i u okviru ovakvog eksperimentalnog setinga nisu mogla testirati iznete ideje, tj. direktno proveriti da li je odgovor koji su dala tačan ili ne (ispitivač se uzdržavao od toga da se na bilo koji način upliće u rešavanje zadataka, usled čega deca nisu mogla saznati da li je predloženo rešenje tačno). Moguće je da upravo usled odsustva takve povratne informacije deca propuštaju priliku da redefinišu problem koji rešavaju uključivanjem alternativa koje su prethodno isključili. Podsećamo da, za razliku od zadataka sa nižih nivoa skale čitalačke pismenosti, u kojima se od čitaoca zahteva da pronađe

i koristi informacije koje su eksplicitno ili implicitno date u tekstu, zadaci sa viših nivoa ove skale od čitaoca zahtevaju da iznese i argumentuje sopstveni stav o onome što je pročitao ili da izvede zaključak u vezi sa tekstom. Zbog toga deca kada rešavaju teže zadatke nemaju priliku da kroz ponovno vraćanje na tekst provere odgovor koji su dala, odnosno da uoče njegovu eventualnu neadekvatnost, kao što mogu kada se zadatak u potpunosti svodi na baratanje datim informacijama. S obzirom na to, možemo reći da je mogućnost razvijanja viših nivoa čitalačke pismenosti kroz simetričnu vršnjačku interakciju ograničena jer, sa jedne strane, nema kompetentnijeg drugog koji bi svojim vođenjem omogućio uvid u neadekvatnost predloženog rešenja, a nema ni povratne informacije koja bi dolazila od samog zadatka, te da je neophodno uvesti alternativne načine koji bi deci omogućili da traganje za tačnim odgovorom nastave i nakon što su se složila oko jednog odgovora, o čemu će biti više reči u delu diskusije koji se bavi praktičnim implikacijama prezentovanih nalaza.

Teškoće koje se javljaju tokom početnih faza ovladavanja čitalačkom pismenošću

U nastavku ćemo se osvrnuti na prezentovane nalaze iz ugla trećeg istraživačkog pitanja, koje se odnosi na *teškoće sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza ovladavanja kompetencijom čitanja i eventualnim mogućnostima da se te teškoće umanje kroz simetričnu vršnjačku interakciju*. Imajući u vidu da je u radu primenjena kombinacija kvantitativne i kvalitativne metode, o teškoćama sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza ovladavanja čitalačkom pismenošću možemo govoriti oslanjajući se na dva izvora podataka. Prvi je skala čitalačke pismenosti, odnosno analiza zadataka koji je čine, uz uvid u raspored zadataka na njoj, a drugi izvor su dečji dijalozi tokom zajedničkog rada. Na početku diskusije već smo ukazali na nivo na kom se nalaze ispitivane grupe dece (sedmogodišnjaci niskog postignuća na prvom, a sedmogodišnjaci prosečnog postignuća na trećem nivou; desetogodišnjaci niskog postignuća, takođe, na trećem, a desetogodišnjaci prosečnog postignuća na petom nivou skale). Što se tiče drugog izvora informacija o teškoćama da se

pročitani tekst razume, elaboracija dečjih razmišljanja često je izostajala (iz razloga o kojima smo već diskutovali), zbog čega su podaci o tim teškoćama često siromašni. Na osnovu dijaloga iz kojih se može zaključiti kakve su teškoće sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza razvoja čitalačke pismenosti, mogli smo uočiti i potvrditi podatke o kognitivnim operacijama sa kojima deca različitih nivoa čitalačke pismenosti imaju problem tokom čitanja. One sasvim odgovaraju zaključcima koje smo izveli na osnovu analize zadataka i opisa skale. Da podsetimo, sedmogodišnjacima niskog postignuća bilo je teško da pronađu eksplicitno date informacije u kratkom, informativnom tekstu. Za razliku od njih, sedmogodišnjaci prosečnog, kao i desetogodišnjaci niskog postignuća, uspevaju da pronađu implicitno date informacije ili da povežu više eksplicitno datih, ukoliko su one prezentovane u informativnim ili kraćim stilizovanim tekstovima, dok te operacije nisu mogli izvesti na složenijim tekstovima (npr. na dužoj pesmi, kraćoj pesmi sa prenesenim značenjem, priči srednje dužine). Desetogodišnjaci prosečnog postignuća mogu povezati više informacija datih u tekstu sa velikim brojem informacija ili nešto kraćem tekstu sa prenesenim značenjima, kako bi izveli zaključak, kao i analizirati tekst da bi mu odredili temu ili ga uporedili sa drugim tekstom. Ono sa čim, međutim, ova grupa dece ima problema, jeste iznošenje sopstvenog stava u vezi sa sadržajem pročitanoog teksta i argumentovanje sopstvenih ideja, kao i povezivanje sadržaja teksta sa drugim simboličkim sistemima, poput geografskih mapa, crteža i sl.

Pored navedenog, iz dijaloga smo mogli da vidimo i to da za razliku od nalaza ranijih studija, zanemarivanje teksta usled oslanjanja na lična iskustva i prethodna znanja ne spada u teškoće zbog kojih deca pogrešno razumeju pročitani tekst. Pored toga, kroz analizu jednog dela dijaloga direktno smo ukazali na indikatore odsustva motivacije da se tekst čita i o njemu razgovara (poput pokušaja da se skрати vreme rada na zadatku, direktnih iskaza dece o tome da ne žele da čitaju, kao i onih koji pokazuju da ih ne interesuje sadržaj zajedničkog odgovora na postavljena pitanja, poput „Ti napiši kako hoćeš“ i dr).

O metodološkim aspektima studije

U radu smo više puta govorili o prednosti istraživačkog dizajna koji kombinuje kvantitativnu i kvalitativnu metodu. Na ovom mestu, nakon što smo prikazali i prodiskutovali sve dobijene nalaze, želimo još jednom da se osvrnemo na tu temu i da na jednom mestu rezimiramo osnovne argumente u prilog ovakvom pristupu.

Pre svega, kroz kvalitativnu analizu dijaloga bili smo u prilici da dođemo do nalaza koji nam pomažu da razumemo na koji način deca razmišljaju o pročitanim tekstovima. Dakle, ovaj pristup, sa jedne strane, omogućava uvid u proces individualnog mišljenja. Već smo istakli prednost ovakvog pristupa u odnosu na pristup korišćen u ranijim studijama, koje su se bavile načinom na koji deca razumeju pročitani tekst, koristeći podatke dobijene kroz intervju sa decom. Značajan nedostatak takvog pristupa leži u činjenici da se intervju, u kome se od dece očekuje da reflektuju sopstveni misaoni proces, oslanja na metakognitivne sposobnosti, koje su na ispitivanim uzrastima još uvek nedovoljno razvijene. Pored toga, ova analiza pružila nam je uvid u to na koje se sve načine može graditi dijalog među decom ispitivanih uzrasta tokom zajedničkog rada na zadacima čitalačke pismenosti. Kroz nju smo, dakle, mogli do detalja opisati i analizirati različite (socijalno i kognitivno) produktivne i neproduktivne vidove simetrične vršnjačke interakcije. Drugim rečima, ovaj pristup veoma je dragocen sa stanovišta ispitivanja procesa „zajedničkog mišljenja“, što je bilo u osnovi ciljeva ove studije.

Ukoliko govorimo o značaju kvantitavnih podataka koje smo prikupili, na prvom mestu, ističemo da su oni veoma značajni sa stanovišta pravljenja skale razvoja čitalačke pismenosti, kao i podataka o uspehu dece ispitivanih uzrasta na toj skali. Ono što je, međutim, iz perspektive ciljeva ove studije najznačajnije, jeste da nam je njihovo kombinovanje sa kvalitativnim podacima omogućilo da vidimo koji tipovi dijaloga su produktivni sa stanovišta razvoja individualnih kompetencija. Takođe, kombinovana primena kvantitativne i kvalitativne metodologije omogućila nam je da obezbedimo odgovarajuću, ujednačenu težinu zadataka za svaki par, u odnosu na njihovu poziciju na skali čitalačke pismenosti na pretestu.

Vidimo, dakle, da kombinovanje dva pristupa može biti veoma delotvorno u studijama koje se bave ulogom socijalne interakcije u razvoju novih kompetencija, bez obzira na to da li se bave mogućnostima njihove konstrukcije ili kokonstrukcije. Takva kombinacija otvara mogućnost izvođenja zaključaka do kojih ne bi moglo doći primenom samo jednog od dva pristupa.

Praktične implikacije nalaza

Prezentovani nalazi vode nas zaključcima koji su relevantni iz perspektive obrazovne prakse. Kao što je već više puta rečeno, rezultati ovog istraživanja snažno podržavaju tezu da su deca oba uzrasta, svrstana na osnovu pretesta u grupu „loših čitača“, zapravo podbacivači (Altaras, 2006), odnosno da su to deca koja na pretestu, iz nekog razloga (verovatno motivacione prirode ili usled nedovoljnog iskustva sa situacijama grupnog testiranja) nisu uspela da iskoriste kompetencije koje imaju. Kao što smo videli, nakon učešća u simetričnoj interakciji ova deca ostvaruju značajno više postignuće na posttestu. Osim toga, mogli smo videti da je već situacija individualnog ispitivanja (u prvom delu glavne faze), kada su deca individualno rešavala pet zadataka iz zone narednog razvoja (prema rezultatima iz pretest faze), dovela do toga da njihovo postignuće bude bolje od onog na grupnom ispitivanju. Ovo je veoma značajno sa stanovišta prakse ispitivanja znanja u školi, jer nas još jednom upozorava na više puta ukazanu razliku između *kompetencije* i *postignuća*, ukazujući direktno na faktore koji mogu da utiču na postignuće, a koji ne potiču od nivoa razvoja kompetencije koju zadatak zahteva. Pošto ocenjivanje u obrazovnom sistemu ima veoma značajnu ulogu (sa stanovišta učenja i razvoja), smatramo da je veoma važno obezbediti da se znanje proverava na različite načine, uzimajući u obzir individualne potrebe dece. Kao što smo videli, jedan deo dece bez obzira na način ispitivanja (individualni/grupni) uspeva da se snađe i adekvatno iskoristi kompetencije koje ima, dok kod druge dece to nije slučaj.

Dalje, na osnovu različitih nalaza koje smo u prethodnom delu diskusije integrisali, videli smo da simetrična interakcija ima ulogu pretežno u podsticanju individualne konstrukcije znanja. Pri tome, istakli smo da se uloga ovog vida interakcije sastoji prvenstveno u podsticanju individualnog mišljenja onda kada

pruža priliku da se individualne ideje kroz razgovor sa vršnjakom artikulišu, evaluiraju i potvrde. Iako smo prikazali i primere iz kojih vidimo da do unapređivanja razumevanja pročitano može doći i kroz suočavanje sa različitim gledištem, ističemo da su takvi primeri ređi. Iz toga, dakle, možemo zaključiti da prilika da se potvrdi ispravnost ideja do kojih je dete samostalno došlo deluje motivaciono snažnije nego suočavanje sa tim da vršnjaci nisu na istovetan način shvatili tekst i zadatak. Ovakvi nalazi u skladu su sa teorijom kompetencije i samodeterminacije (Deci, 1975; prema Trebješanin, 2009), prema kojoj ljudi učestvuju u aktivnostima u kojima imaju priliku da dožive uspeh. Ovaj nalaz, dakle, može imati važne implikacije za obrazovnu praksu, jer ukazuje na značaj koji uspeh ima za razvoj motivacije za učenjem.

Takođe, iako se u literaturi veoma često mogu pronaći tvrdnje i nalazi koji govore da je suočavanje sa različitim stanovištem pokretač diskusije (Tudge, 1992; Pontecorvo, 1993; Kuhn et al., 1997), naši rezultati ukazuju da zadaci sa viših nivoa čitalačke pismenosti postavljaju dodatni izazov, jer se u njima procena tačnosti predloženog rešenja ne može osloniti na eksplicitne elemente teksta. Zato možemo reći da simetrična vršnjačka interakcija može imati značajnu ulogu u unapređivanju čitalačke pismenosti, ali da je njen značaj prevashodno izražen na nižim nivoima razvoja ove kompetencije. Dodajemo, takođe, da ovo „ograničenje“ može nadoknaditi podrška nastavnika, čija bi uloga bila da da potrebnu povratnu informaciju. Dakle, u situacijama kada deca daju netačan zajednički odgovor, važno je da ih nastavnik suoči sa protivrečnošću odabranog rešenja sa određenim elementom/elementima teksta, a da im potom ponovo ostavi prostor da dalje zajedno tragaju za kvalitetnijim odgovorom. Nalazi ove, kao i drugih studija, snažno podržavaju tezu da bi takva intervencija nastavnika omogućila da deca kroz simetričnu vršnjačku interakciju unapređuju čitalačku pismenost i na višim nivoima prikazane skale. Sa druge strane, ističemo da iz kombinacije naših i ranijih nalaza, predstavljenih u uvodnom delu rada (Almasi, 1995), proizlazi da bi nastavnikova uloga trebalo da bude svedena na davanje povratne informacije, te da je važno deci ostaviti prostor da bez nastavnika diskutuju dalje o tekstu. Kao što je već napomenuto, dominacija nastavnika tokom vođenja diskusije može ograničiti mogućnosti učenja kroz vršnjačku interakciju, zbog čega je važno deci pružiti priliku da, po dobijanju

povratne informacije, bez nastavnikovog učešća dalje nastave da tragaju za odgovorom.

Dalje, videli smo da se deca suočavaju sa nizom teškoća kada se nađu u situaciji da sa vršnjakom diskutuju o pročitanoj tekstu. Brojni su mogući razlozi za takav rezultat, a na neke od njih smo već ukazali tokom razmatranja prezentovanih nalaza. Videli smo da jednim delom ove teškoće proizlaze iz razvojnih ograničenja (kognitivne i socijalne prirode) uzrasta na kome se deca nalaze (kada govorimo o grupi sedmogodišnjaka). Sa druge strane, ukazali smo, takođe, na brojne primere iz kojih se vidi da deca, uprkos kompetencijama koje bi im omogućile da vode produktivan, argumentovani dijalog, teško grade takav vid interakcije. Pre svega, pokazali smo da je u nekim slučajevima deci nelagodno i/ili su nesigurna kada se nađu u situaciji da protivreče vršnjaku, zbog čega radije prihvataju odgovor sa kojim se ne slažu (čak i onda kada znaju tačan odgovor, što vidimo iz njihovih individualnih odgovora). Pored osećaja nelagodnosti, ukazali smo i na nedovoljnu razvijenost „kulture diskutovanja“. Naime, deca su eksplicitno govorila istraživaču da u školi nemaju priliku da tokom časa zajedno rešavaju zadatke, a osim toga, instrukcija koju smo im davali – da slobodno razgovaraju o zadacima – najčešće je vodila tome da oni započnu razgovor šapatom, što, takođe, može biti rezultat iskustava stečenih u školi. Sa druge strane, posmatrano sa stanovišta uloge argumentacije u procesu učenja, veoma je značajno da se kroz redovan nastavni proces deca uključuju u rad tokom koga će biti u prilici da izlažu, objašnjavaju i argumentuju sopstvene ili tuđe stavove. To bi svakako podrazumevalo organizovanje različitih oblika grupnog rada, u skladu sa nizom preporuka koje proizlaze kako iz ovog, tako i iz drugih istraživanja koja su predstavljena u ovom radu. Osvrćući se nakratko na najznačajnije od njih, možemo zaključiti da bi zajednički rad u simetričnim vršnjačkim grupama trebalo da uključuje rad na zadacima: (1) sa kojima deca imaju iskustva, odnosno koji nisu kognitivno veoma zahtevni, kako bi im, sa jedne strane, omogućio da se usmere na izgrađivanje produktivnog dijaloga, a sa druge strane, pružio priliku da dožive uspeh i potvrde svoje ideje, što je veoma važno za motivaciju za učenje; (2) u koje je ugrađena mogućnost proveravanja iznetih rešenja ili predviđaju da nastavnik da prilagođenu povratnu informaciju; (3) koji su provokativni za decu, te bude interesovanje i motivišu decu da o njima

diskutuju (što delimično proizlazi iz prethodno pomenutih karakteristika zadataka, ali se ne može do kraja svesti na njih).

Na kraju, ističemo da pružanje raznovrsnih prilika da deca kroz diskusiju spontano uče i uvežbavaju veštine diskutovanja može i treba da se kombinuje sa podučavanjem o principima izgrađivanja produktivnih vidova dijaloga i o argumentaciji. Iako se u ovom istraživanju nismo bavili mogućnostima podučavanja dece da grade produktivni dijalog, retke prilike kada su deca uključivala eksperimentatora u dijalog, (nakon čega su na njegov podsticaj uspevala da izgrade saradnju), dopunjuje nalaze studija drugih autora (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2010), iz kojih smo saznali više o razvojnom potencijalu takve obuke.

Otvorena pitanja

Prezentovani nalazi otvaraju nekoliko pitanja koja bi u narednim istraživanjima trebalo sistematski proučiti. U nastavku teksta ćemo navesti ta pitanja i ukratko obrazložiti značaj njihovog detaljnijeg razmatranja.

Iz rezultata ove studije videli smo da se kroz simetričnu vršnjačku interakciju može podsticati efikasnije korišćenje postojećih kompetencija kod dece koja na prvom testiranju nisu uspela da ih iskoriste kako bi rešila zadatke. S obzirom na to, međutim, da su zadaci za glavnu fazu istraživanja odabirani tako da budu u ZNR dece prema njihovom postignuću u pretest fazi, podbacivanje jedne grupe dece na pretestu dovelo je do toga da razlika između aktuelnog nivoa razvoja i težine zadataka u glavnoj fazi sistematski varira u dve grupe. Tako su deca koja su na osnovu pretesta svrstana u grupu dece niskog početnog postignuća u glavnoj fazi dobila zadatke koji ulaze u njihovu zonu aktuelnog razvoja (iako ih prethodno nisu uspešno rešila), dok su deca prosečnog početnog postignuća dobila zadatke koji spadaju u njihovu zonu narednog razvoja. Samim tim, na osnovu nalaza koje smo dobili možemo reći da se kroz simetričnu vršnjačku interakciju na ispitivanim uzrastima može podsticati razumevanje pročitnog teksta, pri čemu se taj efekat prvenstveno sastoji u boljem korišćenju već razvijenih kompetencija, a ne u konstrukciji/konstrukciji novih. Ipak, nije jasno da li je ovaj efekat vezan samo za jedan deo dece (kojoj je potreban

dodatan podsticaj da bi iskoristila kompetencije koje imaju) ili je fenomen opštiji. Moguće je da bi i deca prosečnog početnog postignuća bila u prilici da kroz ovaj vid interakcije unapređuju razumevanje pročitano ukoliko bi zadaci bili drugačije odabrani. Videli smo da oni, iako su najčešće ulazili u interakciju sa različitim početnim odgovorima, nisu bili motivisani da razmenjuju mišljenja i diskutuju o njima. Sa druge strane, videli smo da prilika da se kroz dijalog potvrde sopstvene hipoteze može imati snažan motivacioni efekat. Zbog toga napominjemo da bi bilo dragoceno dalje istraživati prilike da se kroz simetričnu vršnjačku interakciju razvija čitalačka pismenost i kod dece koja ne ulaze u grupu „loših čitača“.

Sledeća tema, čija potreba za sistematskim istraživanjem direktno proizlazi iz prikazanih rezultata, jeste uloga nastavnika (odraslog) u podsticanju razvoja čitalačke pismenosti kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Već smo govorili o značaju uključivanja nastavnika u dijalog između dece, posebno u slučaju zadataka sa viših nivoa skale čitalačke pismenosti. Iako smo tokom analize sporadično komentarisali ulogu odraslog u dečijim interakcijama (u retkim prilikama kada su deca samoinicijativno pokušavala da istraživača uključe u razgovor), to nije bilo predmet proučavanja ove studije. Kako na osnovu pojedinačnih slučajeva nije moguće izvoditi jednoznačne zaključke o mogućnostima da se kroz dodatan podsticaj odraslog unapredi razvojna delotvornost ovog vida interakcije, važno je posvetiti pažnju ovom pitanju u budućim istraživanjima.

Premda iz prethodnih istraživanja znamo dosta o ulozi argumentacije u konstruisanju/kokonstruisanju novih znanja i kompetencija, kroz analizu naših podataka videli smo da ona, takođe, može podsticajno delovati na izgrađivanje saradnje među decom, jer demonstrira značaj uključivanja sagovornika u proces zajedničkog rada. Da podsetimo: iako je dečak nastojao da zajednički rad pretvori u individualni (samostalno je odgovarao na pitanje, potpuno ignorišući partnera), on je takav pristup rešavanju zadatka sasvim promenio kada je njegov partner iskazao svoje mišljenje i ponudio argument za njega – počeo je da ga pita za stav, da sledi njegove predloge i potpuno saraduje s njim. Drugim rečima, pored dobro poznatog efekta na kognitivnom planu, vidimo da argumentacija može imati važnu ulogu i u izgrađivanju povoljnog socijalnog odnosa tokom dijaloga. Pretpostavljamo da ovaj efekat proizlazi iz toga što iznošenjem

argumenata osoba sebe može pozicionirati kao partnera čije je mišljenje važno uzeti u obzir, pa je sagovornik motivisaniji za građenje saradnje. Pošto je u materijalu koji smo prikupili pronađen samo jedan ovakav primer, smatramo da je ovaj aspekt argumentacije potrebno dalje proučavati.

Na kraju, među pitanjima koja su se kroz analizu naših podataka pojavila, a koja bi bilo važno dalje istraživati, svakako je i tendencija dece da u nekim situacijama izbegnu diskusiju sa vršnjakom. Kao što smo već više puta istakli, ova težnja može biti posledica delovanja nekoliko faktora. Sa jedne strane, ona može biti rezultat nedovoljnog iskustva sa situacijama diskutovanja, te samim tim i teškoće da se diskutuje, usled nedostatka potrebnih kompetencija. Takođe, takvo ponašanje može poticati od kulturoloških karakteristika okruženja, iz kog deca mogu dobiti poruku da diskutovati nije poželjno, jer takva praksa pokazuje da postoji neslaganje sa drugim, osporavanje tuđeg stanovišta, što izaziva negativne emocije, koje deca nastoje da izbegnu. Sa druge strane, iz primera o kom smo govorili u prethodnom pasusu, videli smo da argumentacija, upravo suprotno, može voditi izgrađivanju povoljnog socijalnog odnosa. Pored toga, dobro je poznat ogroman razvojni potencijal diskusije u izgrađivanju novih kompetencija, posebno u okviru vršnjačke (simetrične i asimetrične) interakcije, zbog čega je važno dalje se baviti razlozima dece da izbegnu upuštanje u diskusiju.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje bavilo se mogućnostima razvoja čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole, kroz simetričnu vršnjačku interakciju. Ciljevi rada bili su: (1) da se ispita na koji način deca, kroz zajedničku aktivnost u simetričnoj interakciji, mogu razvijati čitalačku pismenost; (2) da se proverí da li se i na koji način čitalačka pismenost može unapređivati kroz simetričnu interakciju i na uzrastima na kojima proces decentracije još uvek nije završen; (3) da se omogući uvid u teškoće sa kojima se deca suočavaju tokom početnih faza ovladavanja čitanjem i utvrdi da li se one mogu ublažiti kroz ovaj tip vršnjačke interakcije. Istraživanje je izvedeno kroz tri faze: pretest, interaktivnu fazu i posttest. Analiza podataka uključivala je kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih analiza. Teorija stavskih odgovora omogućila nam je da sačinimo skalu razvoja čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. Logička analiza zadataka pokazala je da se nivoi skale međusobno razlikuju, tako da je operacija koju dete može primeniti na tekstu na jednom nivou čitalačke pismenosti istovetna operaciji koju je moglo primeniti na prethodnom nivou, s tim da je sada može primeniti na složenijem tekstu, a takođe može koristiti tekst na kvalitativno složeniji način ukoliko on nije složeniji nego ne prethodnom nivou. Analiza varijanse pokazala je da se kroz simetričnu vršnjačku interakciju čitalačka pismenost može unapređivati, s tim da se dobijeni efekat odnosi prvenstveno na unapređivanje korišćenja već postojećih kompetencija. Što se tiče veze dobijenog efekta i uzrasta, efekat je istovetan na dva ispitivana uzrasta (kod sedmogodišnjaka i desetogodišnjaka), pa možemo reći da se korišćenje kompetencija kroz simetričnu interakciju može unaprediti i pre nego što je proces decentracije završen. Još jedan od važnih zaključaka ovog istraživanja, do kog smo došli kroz kvalitativnu analizu dijaloga, jeste da delotvornost ovog vida interakcije za razvoj čitalačke pismenosti na ispitivanim uzrastima prvenstveno potiče od prilika da se kroz dijalog sa vršnjakom utvrdi ispravnost sopstvenog mišljenja, a ne od prilika da se o različitim mišljenjima diskutuje, kako bi se nova znanja i kompetencije na taj način kokonstruisala. Na kraju, kvalitativna analiza ukazala je na nedostatak motivacije jednog dela dece da čitaju i razmišljaju o pročitanim tekstovima, zbog čega ova deca sporije napreduju od svojih vršnjaka. Pored zaključaka koji se odnose na glavna istraživačka pitanja, kroz kvalitativnu

analizu došli smo do niza podataka koji ukazuju na različite aspekte vršnjačke interakcije koji nisu bili u fokusu ove studije, ali su značajni za razumevanje dinamike socijalne interakcije i njenih efekata na učenje i razvoj, zbog čega bi ih trebalo detaljnije istražiti. Tu, pre svega, mislimo na veoma važnu ulogu povratne informacije o predloženom odgovoru, koja može doći od nastavnika, a koja je, kao što smo videli, ključna kako bi deca kroz simetričnu interakciju bila u prilici da od dva netačna odgovora zajedno dođu do tačnog. Takođe, nalazi su ukazali na potencijalnu ulogu argumentacije u građenju saradnje među decom, što je tema koju je važno dalje sistematski istražiti, jer do sada nije bila predmet naučnih istraživanja, koja su se prvenstveno bavila njenom delotvornošću za rešavanje zadatka (kognitivnim aspektom argumentacije). Na kraju, jedan od veoma važnih nalaza, s obzirom na razvojni potencijal učešća u argumentovanim diskusijama, jeste podatak o tendenciji dece da u nekim situacijama izbegavaju razmatranje različitih stanovišta, da bi očuvali dobre odnose sa vršnjakom.

Smatramo da je glavni doprinos ove studije razmatranjima uloge simetrične vršnjačke interakcije u razvoju novih kompetencija što je ukazala na to da ovaj oblik interakcije može biti delotvoran i na uzrastima na kojima njeni dometi do sada nisu istraživani, ukazujući, takođe, i na način njenog delovanja. Podsetimo, pokazali smo da se njena delotvornost prvenstveno ogleda u podsticanju boljeg korišćenja već razvijenih kompetencija, kao i u podsticanju individualne konstrukcije znanja. Pored toga, ovo istraživanje proširilo je dosadašnje nalaze o razvojnoj delotvornosti ovog vida zajedničke aktivnosti za domen razvoja čitalačke pismenosti, koja predstavlja jednu od bazičnih kompetencija značajnih za uspeh pojedinca u obrazovnom sistemu. Takođe, kroz analizu podataka sačinjena je skala razvoja čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole, koji se smatraju ključnim periodom za učenje čitanja. Na kraju, kroz analizu podataka mapirano je više istraživačkih pitanja čije proučavanje može dodatno doprineti saznanjima o činiocima efikasne simetrične vršnjačke interakcije, pa tako i obogaćivanju obrazovne prakse.

LITERATURA

- Almasi, F. J. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Institut za psihologiju Beograd, Mali Nemo, Centar za primenjenu psihologiju, Društvo psihologa Srbije.
- Ames, G. J. & Murray, F. B. (1982). When Two Wrongs Make a Right: Promoting Cognitive Change by Social Conflict, *Developmental Psychology*, 18(6), 894-897.
- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25-33.
- Asterhan, C. S. C. & Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and Explanation in Conceptual Change: Indications From Protocol Analyses of Peer-to-Peer Dialog. *Cognitive Science*, 33, 374-400.
- Baker, M. J. (2002). Argumentative interactions, discursive operations and learning to model in science: In P. Brna, M. Baker, K. Stenning & A. Tiberghien (Eds.), *The role of communication in learning to model* (pp. 303-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, (2003). When Smart Groups Fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
- Baucal, A. (2002). Is there place for the individual construction within socio-cultural thinking? Labyrinth metaphor. Invited lecture at roundtable „Exploring Psychological Development as a Social and Cultural Process“ held at Corpus Christi Colledge, Cambridge, UK, 3-5 September 2002.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, 36, 517-542.
- Baucal, A. & Pavlović Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati. Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Baumert, J. (2009). International comparison: Strengths and Weaknesses – and how to overcome the weaknesses. In: F. Oser, U. Renold, E.G. John (Eds), *VET Boost: Towards A Theory of Professional Competencies*. Rotterdam: Sense Publishers (pp. 25-37).
- Brandão, A. C. P., & Oakhill, J. (2005). „How do you know this answer?“ – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687-713.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory Cognition*, 29, 850-859.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of

- academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-308.
- Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2004). The development of children (5 ed.). New York, US: Worth Publisher.
- Crook, C. (1995). On resourcing a concern for collaboration within peer interactions. *Cognition and Instruction*, 13, 541-547.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of logical operations. *European Journal of Social Psychology*, 6, 367-383.
- Doise, W. & Mugny, G. (1979). Individual and Collective conflicts of centration in cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 9, 245-247.
- Donaldson, M. (1997). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond. (2001). Re-conceptualizing „Scaffolding“ and the Zone of proximal development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Glachan, M. & Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies in the development of understanding* (pp. 238-262). Chicago: University of Chicago Press.
- Grossen, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of a change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem solving situation. *European Journal of Education*, IX(1), 159-173.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Howe, C., Tolmie, A., Greer, K., & Mackenzie, M. (1995). Peer Collaboration and Conceptual Growth in Physics: Task Influences on Children's Understanding of Heating and Cooling. *Cognition and Instruction*, 13(4), 483-503.
- Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Topping, K., Christie, D., Livingston, K., Jessiman, E., & Donaldson, C. (2007). Group work in elementary science: towards organizational principles for supporting pupil learning, *Learning and Instruction*, 17, 549-563.
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development. In: Littleton, L. & Howe, C. (Ed.) *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge: London and New York (pp. 32-47).
- Ivić, D. I. (1977). Predgovor za knjigu: L. S. Vigotski. Mišljenje i govor. Beograd: Nolit (str. 2-21).
- Ivić, D. I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum. Razvoj simboličkih sposobnosti*. Beograd: Nolit.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Philadelphia: Benjamins.

- Jovanović, V., & Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40(2), 191-209.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kirby, J. R. (2007). Reading Comprehension: Its Nature and Development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227>. [26.11.2008]
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000. OECD.
- Kostić, A. (2010). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kozulin, A. (1998). Psychological Tools: A sociocultural approach to education. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Krstić, K. & Baucal, A. (2003). Symmetrical social relation as a factor in Conservation task, *Psihologija*, 36(4), 471-485.
- Kuhn, D. (1972). Mechanisms of change in the development of cognitive structures. *Child Development*, 43, 833-844.
- Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning, *Cognition & Instruction*, 15(3), 287-315.
- Light P., Perret-Clermont A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. Gellatly, D. Rogers, J. A. Sloboda (Eds). *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford University Press.
- Light, P. & Littleton, K. (2004). *Social processes in Children's Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In: Littleton, L. & Howe, C. (Ed.) *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge: London and New York (pp. 271-288).
- McCormic, S. (1992). Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analysis. *Reading Research Quarterly*, 27, 55-77.
- Means, L. M. & Voss, F. J. (1996). Who reasons well? Two studies of Informal Reasoning Among Children of Different Grade, Ability and Knowledge Levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's thinking: a sociocultural approach*, London: Routledge.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V. & Iannaccone A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. In: Muller Mirza, N. & Perret-

- Clermont A.-N. (Eds). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Springer Science + Bussines Media, New York (pp. 67-90).
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Trong, L. K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, T. & Imlach, R. (1982). Where do their answers come from? A study of inferences which children make when answering questions about narratives stories. *Journal of Reading Behaviour*, 13, 111-129.
- Oakhill, J. (2005). Editorial (to the Special Issue). *Reading and Writing*, 18, iii-vi.
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2008). Collaborative writing devices, types of cooperation, and individual acquisitions. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 585-608.
- Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (2009). Razumevanje pročitano: određenje i testiranje, Ministarstvo Prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pere-Klermon, A.-N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
- Perret-Clermont, A.-N. (1993). What Is It That Develops? *Cognition and Instruction*, 11(3&4), 197-205.
- Perret-Clermont, A.-N., Carugati, F., & Oates, J. (2004). A Socio-Cognitive Perspective on Learning and Cognitive Development. In J. Oates & A. Grayson (Eds.), *Cognitive and Language Development in Children* (pp. 303-332): The Open University & Blackwell Publishing.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. Routledge: London and New York.
- Piaget, J. (2000). Commentary on Vygotsky's criticisms of *Language and thought of the child* and *Judgement and reasoning in the child* (translated by L. Smith), *New Ideas in Psychology*, 18, 241-259.
- Piaget, J. (1926/2005). *The language and thought of the child*. Taylor & Francis e-Library. London and New York.
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1966). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pijaže, Ž. (1972). Pijažeovo gledište (preveo M. Milinković), *Psihologija*, 1-2, 12-25.
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Pontecorvo, C. (1993). Forms of discourse and shared thinking. *Cognition and Instruction, 11*, 189-196.
- Pressley, G. M., & Harris, K. H. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Psaltis, C. & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender, *European Journal of Social Psychology, 36*, 407-430.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Roschelle, J. (1992). Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change. *The Journal of the Learning Sciences, 2*(3), 235-276.
- Schwarz, B. B. (1995). The emergence of abstract representations in dyad problem solving. *Journal of the Learning Sciences, 4*, 321-354.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y. & Biezuner, S. (2000). Two wrongs make a right...if they argue together!, *Cognition & Instruction, 18*, 461-494.
- Schwarz, B. B. & Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction, 17*, 510-531.
- Schwarz, B. B., Perret-Clermont A.-N., Trogon A., & Marro, P. (2008). Emergent learning in Successive activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition, 16*(1), 57-87.
- Sorsana, C. (2008). Peer's verbal interactions specificity on cognitive development. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(5), 544-560.
- Taboada, A., Tonks, M., S., Wigfield, A., & Guthrie, T. J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 85-106.
- Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of Developmental Psychology, 5*(5), 561-584.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In: Littleton, L. & Howe, C. (Ed.) *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge: London and New York (pp. 64-82).
- Teasley, S. D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology, 31*(2), 207-220.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Tudge, R. H. J. (1992). Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis. *Child Development, 63*, 1364-1379.
- Turner, C. J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441.

- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkenmans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabb, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical background and contemporary developments*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vigotski, L. S. (1972). Istorijski razvoj ponašanja čoveka (preveo: I. Ivić). *Psihologija*, 1-2, 39-46.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). Problemi dečije (razvojne) psihologije. U: D. B. Eljkonjin (Ur.) *Sabrana dela, IV tom: Dečija psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation: Critical reasoning and argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, T. J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wood, D., Bruner J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving, *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zarefsky, D. (1995). Argumentation in the tradition of speech communication studies. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.), *Perspectives and approaches: Proceedings of the third International Conference on Argumentation* (Vol. 1, pp. 32-52). Amsterdam: Sic Sat.

PRILOZI

Prilog 1: Deskriptivni podaci za sve korišćene zadatke

MESURE	MODEL		INFIT		OUTFIT		PT-MESURE		Item
	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.		
4.06	.45	1.16	.5	1.58	1.0	.13	.16	muske_t2	
2.61	.20	1.67	2.5	1.56	1.0	.41	.30	spavac_1	
2.58	.25	1.07	.5	.92	.0	.27	.29	domaci_1	
2.54	.25	.82	-1.1	2.54	2.5	.30	.30	masa_2	
2.31	.17	1.10	.7	1.45	1.3	.37	.42	bogovi_2	
2.09	.22	1.00	.1	.71	-.7	.44	.35	domaci_2	
1.99	.15	1.29	1.7	1.11	.4	.40	.38	muske_t1	
1.98	.15	.98	-.1	1.39	1.0	.37	.42	termop_1	
1.87	.15	1.05	.4	.73	-.9	.56	.47	termop_2	
1.66	.14	.95	-.4	.71	-.5	.46	.46	termop_3	
1.65	.14	.97	-.2	1.16	.5	.57	.48	kratko_1	
1.62	.13	.98	-.1	.87	.0	.49	.45	komarci	
1.62	.20	.97	-.2	.80	-.6	.38	.40	termop_4	
1.60	.20	.92	-.7	.89	-.2	.38	.40	steta	
1.56	.13	1.07	.6	1.64	1.0	.42	.46	braz_2	
1.48	.13	1.29	2.5	1.52	1.9	.49	.53	skolic_1	
1.37	.13	1.07	.6	1.44	1.3	.56	.53	morska_s	
1.35	.19	.93	-.7	.83	-.5	.35	.43	spavac_2	
1.15	.12	1.11	1.0	.76	-.6	.56	.56	jedrenje	
1.14	.18	.94	-.6	.85	-.6	.52	.45	braz_1	
1.08	.18	.88	-1.3	.88	-.4	.50	.45	pepelj_1	
.96	.18	1.13	1.5	1.30	1.3	.39	.46	macak_1	
.94	.12	1.04	.4	.96	-.1	.54	.59	kratko_2	
.94	.11	1.02	.2	.84	.0	.60	.58	stop_2	
.93	.18	.97	-.3	1.03	.2	.46	.46	lepot_1	
.87	.12	.90	-1.0	1.14	.6	.59	.60	tikva	
.84	.13	.98	-.2	.95	-.4	.60	.59	kalemegd	
.72	.17	.94	-.7	.78	-1.1	.47	.48	unu_ded1	
.68	.17	.98	-.2	.94	-.3	.47	.48	kompju_1	
.64	.12	.99	-.1	1.10	.7	.62	.61	lekcije	
.60	.17	1.08	1.0	1.41	2.0	.47	.49	divlja_m	
.60	.11	1.04	.4	1.36	1.1	.62	.63	bogovi_1	
.53	.17	1.04	.5	1.17	1.0	.50	.49	obaves_1	
.46	.11	.93	-.7	.80	-1.0	.69	.64	skolic_2	
.42	.17	.96	-.4	1.04	.3	.55	.50	zablja_s	
.40	.17	1.01	.2	.90	-.5	.52	.50	obaves_2	
.38	.17	.90	-1.3	.82	-1.1	.55	.50	pepelj_2	
.34	.17	1.01	.2	1.06	.4	.48	.51	kompju_3	
.15	.11	.98	-.2	1.47	2.3	.67	.66	oil_1	
.15	.16	.91	-1.3	.88	-.8	.58	.52	ukus	
.12	.16	.92	-1.1	.85	-1.0	.59	.52	uporni_1	
.12	.16	1.12	1.6	1.11	.8	.46	.52	zeka_2	
.03	.10	1.29	2.5	1.11	.4	.66	.68	uporni_2	
.02	.13	.91	-1.0	.90	-1.1	.66	.62	moljac	
-.30	.16	.88	-1.8	.78	-1.9	.61	.53	spisak_1	
-.31	.13	.92	-.8	.92	-.9	.64	.60	prognoza	
-.35	.16	.91	-1.3	.83	-1.4	.60	.53	leptir	
-.40	.16	.99	-.1	1.00	.1	.54	.54	masa_1	
-.41	.16	.87	-2.0	.76	-2.1	.62	.54	unu_ded2	
-.55	.16	.89	-1.5	.79	-1.8	.61	.54	kompju_2	
-.59	.16	.92	-1.1	.84	-1.3	.59	.54	lav_mis	
-.70	.16	1.10	1.4	1.38	2.8	.47	.54	jelovn_2	
-.70	.16	.99	-.1	.97	-.2	.54	.54	jelovn_3	
-.72	.16	1.09	1.3	1.12	1.0	.49	.54	lepot_2	
-.74	.16	.86	-1.9	.76	-2.1	.62	.54	stop_1	
-.85	.16	1.07	.9	1.08	.6	.51	.54	jelovn_1	
-.96	.11	1.08	.8	1.06	.4	.67	.69	pepeljlr	
-1.03	.11	1.02	.2	1.03	.2	.69	.69	zeka_3	
-1.12	.12	1.16	1.7	1.16	1.3	.62	.67	ptice	
-1.20	.17	1.01	.2	1.10	.7	.55	.54	lopov	
-1.21	.17	.95	-.6	1.00	.1	.56	.54	zmaj	
-1.36	.17	.96	-.5	.93	-.4	.54	.53	spisak_2	
-1.40	.12	1.01	.1	.79	-.8	.69	.68	razredi	
-1.42	.11	1.04	.4	1.85	2.0	.67	.68	oil_2	
-1.70	.12	1.08	.6	1.16	.6	.63	.67	vreme	
-1.87	.13	.98	-.1	.69	-1.2	.69	.65	dunja_3	
-2.12	.19	1.04	.4	.89	-.4	.56	.50	princeza	
-2.12	.19	1.09	.9	.99	.0	.51	.50	spisak_3	
-2.16	.19	.97	-.3	.85	-.6	.51	.50	dunja_2	
-2.25	.19	.98	-.1	.83	-.7	.56	.49	oglas_m	
-2.27	.20	.93	-.6	.87	-.5	.52	.49	macak_2	
-2.38	.14	1.22	1.5	1.64	1.7	.54	.61	zeka_1	
-2.44	.20	1.12	1.0	1.48	1.7	.45	.48	mas_v_1	
-2.46	.14	.93	-.7	.91	-.6	.61	.60	raspored	
-3.12	.23	.96	-.2	.94	.0	.39	.42	klovn	
-3.21	.24	.96	-.2	.91	-.1	.42	.41	mas_v_2	
-3.37	.25	.75	-1.6	.52	-1.2	.43	.40	dunja_1	

Prilog 2: Simboli za transkripciju

- [početak preklapanja dva iskaza
-] završetak preklapanja dva iskaza
- = nadovezivanje iskaza; nema pauze između dva iskaza
- (o.o) trajanje pauze (u sekundama)
- (.) veoma kratka pauza (1/10 sek)
- : produženi glas
- naglašeni deo reči ili cela reč
- () segment govora koji nije razumljiv, pa se ne može transkribovati
- (()) opis transkriptora
- ∅ oklevanje
- XXX kurzivom je označen deo teksta koji deca čitaju naglas
- XXX velikim slovima označeni su delovi govora povišene intonacije

BIOGRAFIJA

Nevena Buđevac rođena je 14. 3. 1982. godine u Beogradu. Studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu započela je 2001, a završila 2007. godine, sa diplomskim radom iz Razvojne psihologije na temu „Razumevanje naloga *reci i pitaj*: sintaksički, semantički ili pragmatski razvoj?“, pod mentorstvom doc. dr Aleksandra Baucala. Rad je dobio nagradu *Fonda Katarina Marić* kao najbolji diplomski rad iz psihologije u Srbiji u školskoj 2006/2007. Doktorske studije na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu upisala je 2008. Tokom 2009. i 2010. godine pohađala je školu doktorskih studija *Argupolis* u Švajcarskoj, koju su zajednički organizovali univerziteti u Luganu, Nojšatelu, Lozani i Amsterdamu. Od januara do marta 2011. na Univerzitetu u Geteborgu pohađala je kurs za studente doktorskih studija, pod nazivom *Analyzing video recording in the learning sciencies*.

Od 2006. do 2009. godine radila je u Istraživačkoj stanici Petnica kao rukovodilac programa psihologije. Od novembra 2007. do februara 2008. radila je u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora u Beogradu. Od februara 2008. radi na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, kao asistent na predmetu Pedagoška psihologija. Od oktobra 2010. saraduje sa Etnografskim muzejom u Beogradu, kao stručni konsultant na više projekata.

Od 2005. član je Laboratorije za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, gde i sada učestvuje na projektu Ministarstva prosvete i nauke br. ON179033 – *Fundamentalni kognitivni procesi i funkcije*. Takođe, radila je na više projekata iz oblasti obrazovanja koje je sprovodio Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Učestvovala je na više međunarodnih konferencija sa saopštenjima iz oblasti razvojne i pedagoške psihologije. Objavila je osam radova u više časopisa (*European Journal of Psychology of Education*, *Psihologija*, *Psihološka istraživanja*) i zborniku *Studying interaction in different contexts: A qualitative view*, čiji je jedan od urednika.

IZJAVE

Изјава о ауторству

Потписани-а NEVENA BUDEVAC
број уписа 4PO70043

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

RAZVOJNI EFEKTI SIMETRIČNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE
ТОКОМ РОЉЕТНОГ ОВЛАДАВАЊА ЦИТАЛНОМ ПИСМЕНОШЋЕМ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 18.12.2012.

N Budovac

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора NEVENA BUDEVAC

Број уписа 4P070043

Студијски програм PSIHOLOGIJA

Наслов рада RAZVOJNI EFEKAT SIMETRICNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE TOKOM ROSETNOG OVLADAVANJA

Ментор ALEKSANDAR BATICAL

С И ТА Л О Г И Ј А
С И ТА Л О Г И Ј А
С И ТА Л О Г И Ј А

Потписани NEVENA BUDEVAC

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 18.12.2012.

N. Budovac

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

RAZNOJNI EFEKAT SIMETRIJONE VRŠNAČKE INTERAKCIJE TOKOM
POČETNOG OVLADAVANJA ČITANJSKOM PISMENOŠĆU

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 18.12.2012.

M. Butevac